

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

EDITO DAL PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

SOMMARIO

Lettera del Provveditore	pag. 1
Le relazioni dei maestri e i loro problemi	» 6
I nostri convegni	» 19
Esperienze di maestri attraverso le relazioni	» 32
Problemi e convegni della Scuola Media	» 49
Conversazioni didattiche	» 54
Sosta a Monsummano	» 64
Libri e riviste per la scuola	» 67
Relazioni su vari insegnamenti	» 79
Da libri e riviste	» 85

STUDI E RICERCHE

DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno II - N. 5 - 6

Maggio - Giugno 1949

LETTERA DEL PROVVEDITORE DI UDINE AGLI INSEGNANTI DELLA PROVINCIA

Cari amici,

Ho chiuso, quest'anno, a Fontanafredda, le conversazioni didattiche. Le riunioni sono state diciassette, delle quali cinque per la scuola Media (Tolmezzo, Valvasone, Udine) e dodici per la Scuola Elementare (Tarcetta, Comeglians, S. Leonardo, Chiopris, Nimis, Rivignano, Pertegada, Ruda, Precenico, Vigonovo, Prata di Sopra, Fontanafredda). Vi hanno partecipato duecentonovanta insegnanti. Sono state esaminate nove opere, di carattere prevalentemente pedagogico e didattico e discusse le questioni e i problemi, riferiti, poi, nel "Bollettino".

Come avrete notato, il problema più sentito, più discusso, il quale ci ha fornito la trama per il nostro conversare, durante tutto l'anno, è stato quello "dell'ambiente".

E' scritto: "Nessuno che, dopo aver messo mano all'aratro, volge indietro lo sguardo è buono per il regno di Dio". Non è, però, per indugiarmi sul già detto, ma in vista del futuro, che mi pare non sia male riprendere un istante, al momento del congedo, il filo delle nostre discussioni. Lo sforzo per migliorarci, per perfezionarci deve essere ininterrotto. "Chi si affatica nello sforzo incessante, costui lo possiamo redimere" (Goethe).

La conoscenza dell'ambiente è necessaria all'insegnante per diversi motivi. Anzitutto la semplice conoscenza individuale, quale può dargli la psicologia del soggetto, non è sufficiente, pure essendo importantissima e primaria. Nota il Carrel (L'homme cet inconnu. Paris, pag. 322) che la nostra indipendenza dagli altri individui e dal mondo cosmico è una illusione. L'uomo è influenzato dall'ambiente, costituito dalle sue esperienze attuali, dal ricordo delle esperienze passate, sue e delle generazioni che lo hanno preceduto, dalla attrattiva delle esperienze future.

Questi componenti l'ambiente, ove siano presenti all'insegnante, completeranno la sua conoscenza dell'educando.

L'educatore, poi, può e deve agire sull'ambiente, per agire sul-

l'alunno; questa azione non può essere efficace se gli è ignoto l'ambiente.

Infine soltanto una perfetta conoscenza dell'ambiente permetterà all'insegnante (e specialmente al maestro) di compilare il suo programma, di tracciare la sua via da percorrere. Il carattere generalmente astratto, teorico, inadeguato dell'insegnamento spesso dipende dal fatto che il docente applica senz'altro un programma indifferenziato (quale è quello ufficiale), senza differenziarlo dalla campagna alla città, dalla regione agricola a quella industriale, da regione a regione ecc. Guardiamoci intorno: per chi sa intendere questo mondo non è muto! L'insuccesso della scuola deriva, spesso, da una reazione dell'ambiente il quale risponde in tal modo alla scuola che si estrania da lui. E questa individualità e differenziazione del programma, è un problema comune sia alla scuola elementare che alla scuola media (di ogni grado), problema sul quale non sarà mai abbastanza richiamata l'attenzione degli insegnanti.

Perciò abbiamo insieme esaminati sia i rapporti tra scuola e famiglia (ambiente familiare), sia l'organizzazione e l'azione della scuola (ambiente scolastico), sia l'ambiente sociale in genere.

Il fanciullo ha la sua prima educazione nella famiglia. L'influenza di questa sulla sua formazione è molto forte, anche durante il periodo scolastico. E' necessaria, quindi, una seria collaborazione tra la famiglia e la scuola, affinchè entrambe cooperino, insieme e d'accordo, alla educazione del fanciullo. Tali cooperazione e collaborazione non si potranno però avere fino a che la famiglia non comprenderà e farà propri i fini educativi della scuola, fino a che non si sarà diffusa, accanto alla pedagogia scolastica, una pedagogia familiare.

Di fronte alle poche ore di scuola (e non per tutti i giorni e non per tutte le stagioni dell'anno) il fanciullo passa il resto della sua vita nella famiglia; qui dovrebbe trovare un ambiente educativo favorevole come nella scuola. Questa può molto influire sui genitori, ricordando il dovere che essi hanno di provvedere all'educazione dei figlioli, segnalando loro i metodi più adatti, oltre all'esempio di una vita retta, per realizzare efficacemente tale educazione. Non basta che la famiglia ci consegni il figlio alle soglie della scuola e poi non se ne occupi o non se ne preoccupi più. Essa deve, col figlio, partecipare alla vita della scuola. Questi due fondamentali istituti educativi devono coincidere nei mezzi e nei fini. Molto potranno fare i "consigli della scuola", se non saranno lasciati dormire; penso che una simile istituzione potrebbe essere sperimentata anche per la scuola media.

Altro fattore ambientale importante è dato dall'ambiente scolastico (organizzazione ed azione della scuola).

In esso, ambiente complementare della famiglia, il fanciullo deve trovare la soddisfazione delle aspirazioni della sua anima, della sua intelligenza, del suo cuore, della sua volontà, della sua coscienza; in una parola della sua integrale personalità.

Perciò ho spesso richiamato la vostra attenzione sul problema della preparazione, soprattutto professionale, dell'insegnante.

Due figure sono in contrasto, nelle avverse tendenze. Da una parte il "magister docens" che parla dalla cattedra (anche se non materialmente) alla scolaresca muta e immobile della "scuola seduta". Dall'altra (Claparède: *L'éducation fonctionnelle*, pag. 234) una nuova concezione dell'educazione, nella quale la funzione dell'insegnante è completamente trasformata. Egli non è l'onnisciente, incaricato di riempire di conoscenze lo spirito dell'allievo, ma uno stimolatore di interessi, un suscitatore di bisogni intellettuali e morali, più un collaboratore che un insegnante *ex cathedra*. Più che trasmettere le conoscenze che possiede aiuterà i suoi alunni ad acquistarle direttamente, da soli, con lavoro e ricerche personali.

Si vorrebbe abbandonare la "pedagogia delle grucce" (F. Lombardi: *Senso della pedagogia*, 1948, pag. 29) per un ambiente scolastico più consono all'ambiente sociale, il quale influisce sul fanciullo e nel quale questi, fuori della scuola, opera e vive.

Perciò vi ho invitato a considerare questi punti:

1) non può esservi pedagogia, la quale non si fonda o non s'ispiri ad una generale concezione della vita, viva e presente al docente nella sua azione educativa;

2) l'insegnante deve porsi il problema del fine della sua azione educativa (l'individuo? la società?); ricordo al proposito i principi della lega internazionale per l'educazione nuova (Calais 1921), principi che vi sono certamente noti:

- a) fine essenziale di ogni educazione è preparare il fanciullo a volere e realizzare nella sua vita la supremazia dello spirito;
- b) l'educazione deve riflettere l'individualità dello scolaro;
- c) gli studi devono permettere il libero corso agli interessi spontanei del fanciullo;
- d) la disciplina individuale e collettiva... devono tendere a rafforzare il sentimento delle responsabilità individuali e sociali;
- e) la competizione, la quale spinge all'egoismo, deve, nell'azione educativa, essere sostituita dalla cooperazione, che insegna al fanciullo a mettere la sua individualità al servizio della società;

3) collegato con i precedenti e da essi dipendente è il problema dell'oggetto dell'insegnamento. Da esso deriva quello, importantissimo, del programma, discusso nell'ultimo convegno di Fontanafredda. Questo problema deve essere ampiamente meditato, poichè la sua soluzione dipende esclusivamente dall'opera e dall'apporto personale del docente, ed essa sarà la porta aurorale per penetrare nell'anima del fanciullo e liberarlo dall'« inutile » che imprigiona l'uomo nelle maglie della materia.

Se fosse vero che la scuola ha per fine unico di mettere il fanciullo in grado di "farsi una posizione", e se le "nozioni", il "complesso di fatti" sono sufficienti a formare l'uomo, il quale tanto più vale "quanto più sa", allora la sola "istruzione"

basterebbe a raggiungere lo scopo, il miglior programma sarebbe il più completo, il più esteso, il migliore alunno sarebbe colui che riesce a ricordare il contenuto, il migliore insegnante sarebbe quello che svolge il più ampio programma. Da ciò risulta evidente il carattere superficiale della cultura, la prevalenza della memoria sull'intelligenza, la diffusione del "manuale" sul "libro".

Scriva un autore (Bouchet: *L'individualisation de l'enseignement*, pag. 30), "programma e lezione sono astrattamente e uniformemente predisposti, così il minimo incidente fa loro una vistosa concorrenza: un estraneo che attraversa il cortile, l'arrivo di un compagno, il ronzare di una mosca nella classe, il passaggio di un aereo, i rumori della strada...". La scuola nuova, avendo altri scopi si propone anche altri mezzi, e la corrente parte dal Rousseau.

L'alunno deve istruirsi e non riempirsi di nozioni. Non l'acquisto delle nozioni del programma è il fine della scuola, ma la conservazione e l'aumento del potere spirituale del fanciullo, mentre l'insegnamento oggettivo (delle nozioni) è un puro mezzo strumentale. Si considerino queste nozioni soltanto come un sistema di forze, le quali secondo le direttive del bene, della sapienza, della bellezza servono a una forza principale, da essere usate quanto servono e non di più. Occorre una formazione organica come mezzo e strumento di una educazione spirituale da conquistarsi momento per momento.

Nell'anno prossimo discuteremo ampiamente questo problema. Ma vorrei fosse ricordata (naturalmente astraendo dalla sua importanza filosofica) la parola di Herder, il quale si chiedeva: si è mai insegnato a un fanciullo una lingua per mezzo di una grammatica filosofica? Gli si è insegnato a camminare per mezzo di una teoria del movimento? o gli si è fatto conoscere il dovere con una dimostrazione di filosofia morale?... Meraviglia, dedizione, credenza, amore, speranza sono le molle del sapere e dell'agire; sono forze immediate e passionali che determinano il progresso umano (Ancora una filosofia della storia per la formazione dell'umanità - 1774);

4) ultimo, infine, ma più importante, è il problema del soggetto, cioè del fanciullo e della sua psicologia, che una concezione eminentemente logica dell'insegnamento ha spesso, se non trascurato, almeno poco curato.

L'ambiente sociale, infine, esercita una influenza profonda, quanto più le abitudini o il progredire dell'età permettono al fanciullo di vivere in esso più ampiamente che non nell'ambiente familiare e scolastico. Di questa influenza deve tenere conto l'insegnante per svolgere la propria azione educativa in modo da valorizzare gli influssi buoni dell'ambiente sociale e neutralizzare quelli cattivi.

Partendo dalla considerazione dell'ambiente sono questi i principali argomenti discussi insieme, più o meno ampiamente; taluni forse appena sfiorati, altri invece più approfonditi.

Ho voluto riepilogarli sommariamente, perchè, alla ripresa delle lezioni possano esservi presenti per organizzare il vostro lavoro, ma soprattutto perchè su di essi ancora, e insieme, riporteremo la nostra attenzione.

Intanto, chiudendosi le scuole, auguro a tutti buone e liete vacanze.

Udine, luglio 1949.

CAMILLO TAMBORLINI
Provveditore agli studi



LE RELAZIONI DEI MAESTRI E I LORO PROBLEMI

CIRCOLO DI CASARSA — Casarsa, S. Giorgio della Richinvelda, S. Martino al Tagliamento, Valvasone, Arzene, Zoppola.

Col nuovo riordinamento, San Giorgio della Richinvelda è stato aggregato al circolo di Spilimbergo; noi lo comprendiamo in questo circolo in quanto le relazioni dei maestri che esaminiamo si riferiscono all'anno scolastico 1947-48.

Precisiamo questo fatto anche per un'altra ragione: che delle esperienze tentate, degli insuccessi rilevati e confessati dai maestri di questo circolo, di molte incertezze ed errori è sperabile che essi nel 1948-49 si siano corretti e molti inconvenienti lamentati siano stati eliminati.

I comuni di questo circolo con 20 plessi scolastici presentano un comune denominatore: quello dell'ambiente agricolo. La popolazione è quasi totalmente dedita al lavoro dei campi, costituita di piccoli e medi proprietari, di un certo numero di mezzadri benestanti e, specie nel comune di Zoppola e Valvasone, da qualche centinaio di braccianti e operai. Pochissimi coloro che emigrano.

I maestri rilevano massimamente che il problema economico quasi non esiste ed è un'assoluta minoranza che stenta. La scuola dunque, poichè i bambini sono in generale nutriti sufficientemente non risente delle difficili condizioni delle famiglie e parrebbe, a prima vista, che l'insegnamento e l'atmosfera dei rapporti scuola famiglia dovessero essere su un piano normale. Ma non è così. Nella zona di Casarsa stazionarono a lungo gli alleati creandone depositi di materiali e di residuati bellici, attorno ai qua-

li ronzarono a lungo, anche dopo la partenza degli alleati, gli operai, i commercianti, i mercatoneristi che, attratti dal facile guadagno portarono nella zona un'atmosfera di bramosia del denaro che ha lasciato le sue tracce anche tra i ragazzi che frequentavano la scuola.

L'alcoolismo diffuso e l'abitudine di somministrare vino e bevande alcooliche anche ai bambini sono un altro aspetto dell'ambiente che influisce sulla scuola. Infine, rileva una insegnante di Castions, anche nelle famiglie di agricoltori benestanti, crescono i bambini con un senso di attaccamento al denaro, all'interesse, che è di ostacolo alla educazione, all'altruismo, alla fratellanza.

Dunque non eravamo nel vero, quando, leggendo le relazioni di maestri di circoli di montagna o pianura che scrivevano esser impossibile una vera educazione negli ambienti dove domina sovrana la miseria, pensavamo che fosse invece possibile questa benedetta educazione, dove il benessere — sempre in linea di massima — permette alle famiglie di mandare tranquillamente a scuola i figlioli. Non eravamo nel vero.

Giusto: poichè non basta il benessere materiale, la pancia piena perchè le famiglie mandino a scuola i ragazzi e soprattutto adempiano al loro compito educativo. Anzi, quando il benessere crea l'egoismo, l'indifferenza per i problemi morali e sociali, abbiamo nella ricchezza un ostacolo maggiore allo svolgimento dell'azione pedagogica.

Quel maestro di Casarsa che rileva come l'analfabetismo spirituale sia ancora la piaga maggiore da combattere dice la verità vera: an-

che quando si intende la scuola come una distributrice di diplomi o come l'istituzione che insegna il classico leggere, scrivere e far di conto, anche allora, proprio mentre la si pensa come la sanatrice dell'analfabetismo strumentale, proprio allora anzi, si dimostra il più gretto analfabetismo spirituale. Le famiglie non sentono, non capiscono o non vogliono capire.

E allora? Allora noi riteniamo di dover rilevare dalle relazioni dei maestri i suggerimenti necessari per avviarcisi su una strada buona.

I maestri accetteranno questi rifevi ai quali del resto le loro relazioni stesse offrono lo spunto. Stralciamo dall'uno all'altro paese del circolo osservazioni comuni.

Un'insegnante di S. Giovanni di Casarsa: «da parte delle famiglie non ho avuto nessuna collaborazione: dovevo mandare a chiamare due, anche tre volte le mamme degli alunni perchè venissero da me».

Un'altra di Valvasone: «le famiglie poco s'interessano del progresso e meno dei loro figli. In tutto l'anno ben poche mamme sono venute a chiedermi notizie dei figli».

Una di Castions: «Fatte poche eccezioni, le famiglie credono di aver assolto il loro compito interessandosi della frequenza e curando la pulizia nei piccoli».

Una di Orcenico Superiore: «i genitori che venivano a chieder notizie non erano tutti, ma facevo capir loro che ero lieta quando si presentavano».

Un altro insegnante di Murlis di Zoppola: «I rapporti tra scuola e famiglia sono stati pressochè nulli: la famiglia affida il bambino alla scuola e crede o pretende che questa possa far tutto».

E potremmo continuare.

Ma sentiamo qualche altra espressione, timida per il vero ma già diversa da quelle su riportate.

A Rauscedo: «La famiglia in genere corrisponde con comprensio-

ne al buon andamento della scuola».

A Valvasone (dove pur abbiamo rilevato un giudizio negativo): «La famiglia ha piacere di avvicinare la maestra. Una mamma ha accompagnato la figlia a scuola per scusarla di una sua assenza».

A Cusano: «A volte i genitori o per mancanza di tempo o per semplice trascuratezza, lasciano passare lunghi periodi senza avvicinare la maestra, ma se questa va loro incontro e parla loro dei figli, son tutti felici».

Come ognun vede (gli esempi potrebbero continuare a decine), anche nello stesso plesso scolastico o nello stesso comune abbiamo opinioni discordanti. C'è proprio da chiedersi: ma se la famiglia non capisce, non s'interessa, è indifferente, ostacola o talvolta (purtroppo accade anche questo) combatte l'opera della scuola, a chi sta provvedere? Nessun maestro di buon senso crederà che basti una legge, un ordine, una disposizione a mutare la situazione. Domandiamo: è la famiglia al servizio della scuola o è la scuola — e quindi il maestro — al servizio delle famiglie e della società? Non v'è dubbio sulla risposta anche se questo servizio che la famiglia e la società chiedono alla scuola esiga com'è logico, la comprensione e la partecipazione non esteriore e formale ma intima, spirituale, sostanziale della famiglia all'opera educativa.

E se la famiglia non dà questa partecipazione (quali siano i motivi non importa) a chi spetta «convincere» la famiglia, che essa deve collaborare con la scuola? A chi spetta educare la famiglia stessa nel pieno senso della parola, perchè attivamente collabori con l'insegnante — non già a istruire — ma a educare il fanciullo? Ripetiamoci pure: sono concetti svolti in altri bollettini ma anche ai maestri di questo circolo è necessario ricordarli. Lo faremo citando altri maestri che evidentemente mostra-

no di aver assai bene intesa la loro missione. Gli altri... forse sorrideranno: nelle prossime relazioni forse faranno cenno anche loro alla normalità dei rapporti tra scuola e famiglia: rimane pur sempre un giudice, che non siamo noi ma è la coscienza.

Una insegnante del comune di Zoppola ha voluto fare una statistica dei genitori che s'interessano dei loro figlioli: ma si è mai preoccupata di fare una statistica di quante volte essa si sia recata presso le famiglie? Ecco allora un altro insegnante di Zoppola che scrive: « Fin dall'inizio dell'anno scolastico ho avvicinato le famiglie delle mie alunne, parlando loro del profitto e interessandole alla scuola. Le mamme sono state da me informate continuamente dell'andamento della scuola ».

Un altro insegnante di S. Lorenzo di Arzene così si esprime: « Poche mamme sono venute da me durante l'anno scolastico. Pensai: se i genitori non vengono a scuola, perchè non vado io da loro? E presi subito contatto con le famiglie, parlai con i genitori assicurandoli che tutto sarebbe andato bene se mi fossero stati vicini e mi avessero aiutato ». E continua: « Bisogna che le famiglie capiscano l'opera educativa del maestro ».

Insomma: se la famiglia, come sopra abbiamo rilevato è estranea alla scuola, è evidente che la scuola deve muoversi verso la famiglia per farne una collaboratrice non tanto dell'istruzione quanto dell'educazione dei figli. A mostrare come al maestro e soltanto al maestro spetti questo compito, ecco l'azione di una insegnante di Valvasone-Arzene, che rivela un netto contrasto con quella di colleghi dello stesso plesso: « Cercai in tutti i modi di venir a conoscere l'ambiente familiare in cui vivono le mie alunne e riuscii a ottenere un certo affiatamento con le loro famiglie. Scopersi miserie eroicamente mascherate, fame, malattie...! Bim-

be gracili che lavoravano troppo e rendevano poco a scuola... Bimbe che vivono in un ambiente poco morale, che hanno già la malizia dei grandi... A tutto cercai di porre rimedio; per sostenere le bimbe povere mi unii alle mie alunne; a gara si cercò di aiutarle. Intervenni presso le mamme perchè aumentassero la nutrizione alle bimbe gracili e non imponessero loro lavori gravosi ».

Come si vede è un passo. Ma come vada intesa veramente la collaborazione scuola famiglia abbiamo già esposto nelle relazioni sui circoli di Comeglians (bollettino n. 1-2 pag. 4) e di Latisana (pag. 7-8-9); rimandiamo a quelle pagine e a quanto detto nella relazione sul circolo di Spilimbergo.

Si prendano questi nostri consigli con umiltà e con la convinzione che essi vengano dalla constatazione e dal collaudo di esperienze molteplici. Insistiamo: con umiltà. Tutto nella scuola va accettato con umiltà. Una insegnante di questo circolo, ha infiorato la sua relazione di spunti, di accenni, talvolta anche poco riverenti, verso un superiore che le dava consigli, manifestando una presunzione non certo lodevole, anche se poteva avere motivi per ritenere valido il suo punto di vista. L'abbiamo accennato altre volte. Siamo nemici del supino conformismo alla volontà, all'ordine che viene dall'alto: ciò che si fa va fatto per intima convinzione: altrimenti meglio prendere altre vie. Se il maestro, dopo maturo e scrupoloso esame, dopo coscienziosa esperienza, conclude scegliendo una sua strada, noi diciamo addirittura che ha il dovere di batterla anche se ciò potesse non tornar gradito al superiore: ma accetti sempre il suggerimento che non può venir dettato altro che da un profondo vivo e unico desiderio: il bene della scuola.

Una maestra conclude la sua relazione dicendo: « ho lavorato intensamente, dando tutta me stes-

sa: spero di esser riuscita a soddisfare i miei superiori ».

No signora: non lavori per questo: può esser questo, di avere la approvazione del superiore, un incitamento, un compenso anche legittimo: non un fine dell'insegnamento. Noi speriamo che ognuno sappia e senta quanto più infinitamente alto sia il fine della nostra missione di educatori.

L'insegnamento

Confortevoli risultati hanno in genere ottenuto i maestri in questo campo, specie i maestri che da anni risiedono sul posto.

La scuola si va assestando: coloro che hanno iniziato tardi le lezioni hanno evidentemente incontrato ostacoli maggiori, ma abbiamo notato in tutti un impegno generoso e lo sforzo costante di raggiungere mete sempre maggiori.

Da un esame delle relazioni delle varie prime classi si nota ad esempio che il metodo naturale ha ormai segnato il suo trionfo. Anche chi non l'aveva mai adoperato se ne mostra ora entusiasta. Scrive una insegnante: « Uno dei peggiori e più assurdi obblighi che si possano imporre ad un maestro è quello di seguire rigidamente un metodo piuttosto che un altro ».

Esatto: ma nessuno impone assolutamente un metodo: infatti si ottengono ancor oggi buoni risultati col metodo tradizionale: ma ormai nessuno dubita che più agevole e più rapido sia l'apprendimento col metodo naturale anche se qualcuno si ostina — per partito preso — a sostenere il metodo tradizionale.

Del resto, come rilevato altre volte, lo stesso metodo può avere applicazioni diverse in diversi ambienti e in anni diversi: è il tatto, la sensibilità del maestro che lo adatta alla «sua» classe che, anche quando è sempre la stessa, per 5 anni, cambia ogni anno con l'accrescimento della maturità degli alunni!

A questo proposito molti mae-

stri riferiscono — e pensiamo che chi non lo dice lo sottintenda — come ogni anno, prima di stendere il loro programma didattico, studiano la scolaresca, l'ambiente familiare e sociale, le condizioni psico-fisiche degli alunni ecc.! E ciò deve fare anche chi da molto tempo risiede sul posto in quanto possono intervenire fattori che modifichino di anno in anno il giudizio che noi emettiamo sul «nostro» ambiente. Del resto, il maestro stesso «cambia», e per quanto coerente e fortunato, è un uomo e come tale soggetto alla sorte di tutti gli uomini.

Una maestra che aveva una IV e V abbinate così si esprime a proposito del programma: « Osservai attentamente il programma ministeriale di ciascuna delle due classi, lo suddivisi in 9 mesi di scuola preparando con molta cura le lezioni mensili ».

Non siamo d'accordo. Il programma ministeriale va letto, attentamente meditato, assimilato e poi... ci si permetta l'espressione, dimenticato. Intendiamoci: deve essere sempre tenuto presente; questo è ovvio! Ma ogni maestro deve farsi il «suo» programma, con le sue premesse e le sue avvertenze. Il programma ministeriale è puramente indicativo ed è un gravissimo errore quello di prenderlo e dividerlo in tanti pezzi. Sarebbe come pretendere che uno stesso vestito andasse bene per migliaia o milioni di persone.

E giacché abbiamo accennato a due classi abbinate, riportiamo il pensiero di 3 insegnanti sugli abbinamenti perché si veda dalla diversa valutazione, lo spirito che anima ciascun insegnante. Scrive una maestra che ha I e IV: « Abbinare la I alla IV è un errore didattico: ne va di mezzo la disciplina e il profitto e per l'insegnante è una fatica enorme. I piccoli per molto tempo non possono stare occupati mentre si svolge una lezione ai più

grandi e finiscono per disturbare o annoiarsi ».

Un'altra insegnante che aveva una I e una V scrive: « Dal punto di vista didattico propriamente detto ho trovato notevoli difficoltà nel mio lavoro. Ma ai fini dell'educazione morale e civile tale abbinamento mi si è rivelato ottimo, perchè i grandi si sono prodigati con entusiasmo ed amorevolezza per i minuscoli compagni ».

E una terza che ebbe una pluriclasse (I, II, III e IV) scrive: « Lo spirito della scuola attiva inteso secondo i suggerimenti del programma mi ha alleviato il compito non facile di tenere due e tre classi » e prosegue esponendo le varie occupazioni che tenevano impegnati contemporaneamente gli alunni delle varie classi. Nessuno obietta che non costi fatica: ma costa fatica insegnar bene anche in una classe sola.

L'autogoverno (come mezzo) e l'attivismo sono un sussidio prezioso. Abbiamo notato lodevoli iniziative in questo campo.

Vorremmo che lo spazio ci consentisse di citare tutte le esperienze dei vari insegnanti anche per soddisfare le richieste di qualche maestro che insegna da molti anni ma che su questo argomento desidera chiarimenti. Pubblichiamo in altra parte del Bollettino la bella relazione del maestro Zannier di S. Giorgio della Richinvelda, dalla quale i maestri potranno farsi una idea della interessante esperienza sull'autogoverno, così come lo ha sentito e attuato un insegnante, nei suoi particolari. Poichè ci sembra la più completa su quante, pur belle e utili, abbiamo raccolto dalle relazioni, riteniamo sufficiente raccomandare la attenta lettura di quella relazione.

Quanto all'insegnamento vero e proprio non fa meraviglia di trovare affermazioni contrastanti; un'insegnante afferma di aver dato particolare importanza e sviluppo alla lingua italiana attuando anzi in

questa l'unità d'insegnamento. Un altro afferma che l'interesse maggiore dei suoi alunni fu attratto dall'aritmetica; un altro ha — e se ne fa un torto — eccessivamente curato le scienze, un altro ancora la storia e la geografia. In fondo tutto questo ci è parso bello. Pensiamo di dover raccomandare un sano, temperato equilibrio. Le varie materie vanno armonicamente sviluppate: non è certo augurabile che un allievo lasci le elementari da perfetto contabile e non sappia scrivere ed esprimersi correttamente.

Ma sappiamo anche che ciascuno di noi ha le sue preferenze e il suo debole: occorre controllarsi, non esagerare in queste... simpatie per una materia ma mirare sempre, con ciascuna materia a formare l'individuo, l'uomo. E' questione anche qui di buon senso e di opportunità. Il maestro che ha coscienza del suo dovere sentirà (o vi sarà talvolta il superiore a ricordarglielo) la necessità di non eccedere. D'altronde il fatto stesso che questa manchevolezza venga confessata, dimostra almeno il desiderio di non ricadervi.

Una insegnante di III scrive a proposito del comporre: « Nella mia classe io ho assegnato pochi temi per il comporre perchè il fanciullo a questa età non può avere sempre a portata di mano argomenti per svolgere quel tema ».

Già: il tema imposto! Ma come può dirsi che il fanciullo sia a corto di argomenti? Se il maestro sa suscitare la curiosità del fanciullo, se sa opportunamente condurlo, ma saranno a mille gli argomenti che il fanciullo potrà toccare. Infatti un'altra maestra di III (e ve n'è una anche di II) dice che i suoi bambini non si stancavano mai di scrivere e quando essi stessi si erano scelti (accortamente guidati s'intende) l'argomento, durava poi fatica a farli smettere: e ogni giorno « componevano ».

Naturalmente quella maestra

non «dettava» i temi. Una bambina addirittura chiedeva: «ce ne dia un altro signorina». E' ovvio che basta suscitare l'interesse del fanciullo: il segreto è tutto qui e soltanto qui!

Un'altra insegnante di S. Giorgio, oltre alla composizione libera, ha istituito un «diario spontaneo» perchè «ogni qualvolta» il bambino sentiva il desiderio di narrare fatti, gite, osservazioni e pensieri ecc. ecc. appena entrava in classe o nei momenti di tempo libero, prendeva il suo quaderno apposito e vi scriveva, liberamente».

Sentite il rigore (speriamo che in pratica non sia così) di questo altro modo di procedere con l'orario: «La classe fu sempre attiva: ogni giorno vennero impartite una lezione di lingua e una di aritmetica: ogni settimana due lezioni di storia, due di geografia, una di scienze». Ma se l'alunno si interessa ad un dato argomento o particolari circostanze intervengono a modificare questo... schematismo?

Un altro maestro, nello stesso plesso scolastico, accortosi infatti che era troppo rigido scrive: «...mi accorsi che così facendo lavoravo sulla sabbia e mi convinsi che dovevano essere i miei scolari a far scuola»; e in realtà quando ha applicato questo sistema, di non far più scuola, ha veramente... fatto scuola!

E, nel far apprendere, non si dimentichi mai quanto dannoso sia il parlar troppo: lo rileva una maestra che dice: «Mi accorgo di aver parlato troppo e d'aver lasciato poco parlare. Ora provo una certa scontentezza e rimorso di non aver fatto meglio». Infatti perchè il fanciullo si riveli ed espliciti tutta la sua personalità, è indispensabile che non la costringiamo e la sopraffacciamo con la nostra... parola. Quanto più efficace spesso di un discorso un eloquente... silenzio!

Per favorire l'amore alla lettura, in una IV un maestro scrive che ha «prestato, a chi li ha ri-

chiesti, libri di tutti i tipi, incoraggiando gli alunni a portare e a scambiarsi libri e riviste». Pensiamo che non basti prestare a chi ne fa richiesta, i libri, ma che occorra stimolare attraverso la regolare distribuzione del libro della biblioteca di classe, che va incrementata il più possibile; certo non «imponendo» la lettura ma favorendo la naturale curiosità e bisogno di apprendere del fanciullo.

Sull'insegnamento della storia, scrive una insegnante di Orcenico Inferiore: «Considero che la storia non dovrebbe essere insegnata nelle scuole elementari, poichè mediante l'insegnamento inesatto svistato dalla mancanza della visione delle cause determinanti un dato fatto, un dato episodio, si creano dei preconcetti e degli errori storici che difficilmente poi possono essere sradicati!»

Ma ha ben nozione quell'insegnante, di come vada inteso l'insegnamento della storia nelle elementari?

Infatti è un'opinione unica questa che abbiamo riportato e in tutte le relazioni troviamo più o meno affermata la convinzione che la storia è di validissimo ausilio per il maestro e che viene dagli alunni appresa con vivo interesse.

Sull'insegnamento dell'aritmetica, un maestro di Arzene riferisce di non aver mai insegnato astrattamente o teoricamente ma di aver spinto gli alunni a controllare, a casa, o comunque fuori di scuola, pesi e misure, in modo che «da questi calcoli, in cui erano in gioco l'interesse individuale e familiare l'uso delle misure di peso, di lunghezza ecc.».

Un'altra insegnante per render familiare l'uso della tavola pitagorica ha applicato il gioco della tombola, in classe: invece di chiamare 48, chiamava 6 per 8: o invece di 6, chiamava 54 diviso 9 ecc.

Piccoli e utili espedienti, come quelli per l'insegnamento delle scienze che una insegnante segui-

va, anche per la strada, quando gli alunni, come essa riferisce, andavano ad incontrarla sulla porta di casa per accompagnarla a scuola.

Frequentissime anche in questo circolo, come in altri, le lamentele degli insegnanti per la mancanza dei sussidi didattici, del materiale ecc. Addirittura una insegnante di S. Martino scrive che si è dovuta procurare o costruire il materiale « compito che ha richiesto una grande perdita di tempo ». Le diremo che siamo d'avviso che abbia invece impiegato ottimamente il suo tempo e riferiamo il pensiero di una sua collega di Zoppola che pur lamentando la mancanza di materiale scrive: « non me ne rincresce però, perchè il materiale migliore è quello preparato dall'insegnante in collaborazione con gli alunni, man mano che se ne sente il bisogno ».

Infatti è così: nei nostri convegni è stata anzi, per quanto scherzosamente ma non senza un fondo di vero, espressa l'opinione che ogni fine d'anno, il maestro dovrebbe riunire il materiale e in presenza degli allievi farne un bel « falò », per poter l'anno dopo ricostruire tutto e tener così desto l'interesse degli alunni!

Ma, siamo certi, nessuno arriverà a questo...!

Sulla questione, annosa questione dell'orario unico e diviso, siamo lieti di trovare, e lo riportiamo, il pensiero di una insegnante di San Giovanni di Casarsa che esprime il desiderio « di aver un'aula tutta sua con orario diviso: mattino e pomeriggio, in modo da lavorare con serenità e tranquillità ».

Un'altra insegnante, ricca di esperienza, così ci spiega il problema dei ripetenti: « Parecchie bimbe dell'età dagli otto ai nove anni, dotate di discreta intelligenza, dimostrarono buona volontà nei primi mesi di scuola; in seguito pur frequentando sempre volentieri, non si dedicarono allo studio.

Perchè? Cercai di comprenderne

la ragione: le famiglie **non** desiderano la loro promozione poichè se questa avviene di anno in anno, le bimbe uscirebbero troppo giovani della scuola.

Da ciò le molte rimandate alla II sessione d'esami e queste rimandate, certamente non si presenteranno a settembre.

Ecco, perciò, la necessità di prolungare nei piccoli paesi, il corso elementare.

E concludiamo l'esame con la proposta di una insegnante la quale così scrive: « Per migliorare la scuola del mancato affiatamento tra famiglia e insegnante occorrerebbe a mio parere, un efficace rafforzamento del prestigio del maestro nel paese, per poter influire d'autorità sulle famiglie... ».

Ci pare che si possa sottoscrivere la prima parte, non la seconda. Rafforzare il prestigio del maestro!

E chi lo può se non il maestro stesso? E quando avrà rafforzato il suo prestigio, godrà anche di una tale autorità morale sulle famiglie da potere, con tatto e con prudenza, ma non d'autorità, entrare nella famiglia stessa per farne una consapevole coadiutrice della sua preziosa missione.

CIRCOLO DI SPILIMBERGO. — Spilimbergo, Dignano, Forgaria, Clauzetto, Pinzano.

Col 1949 il Circolo è stato ridotto ai comuni di Spilimbergo, Dignano e S. Giorgio, con 15 plessi scolastici. Il nostro esame si estende però anche ai comuni di Pinzano, Forgaria e Clauzetto raggruppati nel vecchio circolo che comprendeva una zona di pianura e una di montagna con le prime rampe dei nostri monti come la zona di Anduins. Popolazioni in parte dedite alla agricoltura; in alcuni piccoli centri sorge qualche industria (filande, laboratori di caricamento proiettili) che dà lavoro a un numero non rilevante di uomini e donne. Più su, zona di collina e

montagna, la popolazione vive dei magri prodotti della terra o cerca nella emigrazione, di rado permanente e per lo più stagionale, un guadagno che consenta di campare.

Dalle relazioni dei maestri appaiono i diversi aspetti di questo ambiente ed emergono anche i problemi che la scuola ed i maestri devono affrontare tra popolazioni per carattere e condizioni così differenti.

In qualche scuolotta isolata dall'abitato, nuda, disadorna, i maestri sono circondati da un gruppo di scolari che tradiscono, coi visi pallidi e le vesti rattoppate le misere condizioni familiari. Si sente in questi maestri la grande comprensione per queste creature e per le famiglie che non possono assistere i figlioli, assai più che in altri, abitanti in qualche grosso centro, che sono generosi di recriminazioni sull'abbandono in cui i piccoli sono lasciati dai genitori che non se ne interessano « nemmeno quando sono invitati a scuola dal maestro ».

Temiamo di ripeterci: ma è pur necessario dire qualcosa anche ai maestri di questo circolo, sebbene il problema sia già stato trattato in altri numeri del Bollettino. E cominciamo col dire che — forse — tutti hanno la sensazione che il problema dei rapporti scuola famiglia sia importante. Pare anzi sia divenuto un argomento scottante dopo che la Direzione didattica ha disposto — ottima iniziativa — delle riunioni mensili di genitori per metterli al corrente dell'andamento degli studi, dare eventualmente qualche consiglio, ascoltare qualche lamentela.

Chissà! Molti l'avranno fatto per ubbidienza, senza convinzione. Risultato? Anche se risultato v'è, non crediamo sia duraturo: non crediamo negli effetti taumaturgici di una riunione o di otto riunioni, per avviare su un piano costruttivo la soluzione della tanto discussa questione dei rapporti scuola famiglia. Ripetiamo: ottima cosa la convo-

cazione dei genitori: ma non basta. Vi meravigliate?

Noi lo vediamo nei convegni dei maestri: scorgiamo in viso non sappiamo bene se una espressione di stupore o... commiserazione, a queste nostre affermazioni! No, non basta. Eppure, cari maestri che citate spesso Don Bosco e riempiate le vostre relazioni di tante belle frasi, non c'è via di scampo: Volete educare ed educare bene? Tutti rispondete di sì in coro. E allora la famiglia dell'alunno deve divenire — deve —, la vostra prima collaboratrice, se già non lo è.

Più che chiamarla a scuola, occorre andare nella famiglia: bisogna scendere dalla cattedra e uscire dalle pareti dell'aula materialmente e spiritualmente per conoscere a fondo l'ambiente dove l'alunno vive: l'ambiente sociale e familiare: occorre amicarsi le famiglie, farne strumenti che aiutino la vostra opera quando non siate voi a completare o ad affiancare quella delle fortunate famiglie, dove il compito educativo è compreso e attuato.

Noi avvertiamo, attraverso la lettura delle relazioni, quanto sia diffuso, quasi un senso di sfiducia nell'opera educativa della scuola in seno alle famiglie e alla società. Ed è per questo che insistiamo. Anche chi accenna a questo problema non se ne interessa a sufficienza: anche chi afferma di sentirlo, pare s'arresti scoraggiato di fronte alla incomprendenza o alle difficoltà. E allora, anche a costo di tediare, bisogna dire e ripetere che se non si riesce a radicare in ciascuno la convinzione della necessità di un superamento di questi ostacoli, che sono in noi, oltre che nell'ambiente, non s'otterrà nulla.

O per indifferenza, o per orgoglio, o per pigrizia spesso i maestri — non tutti s'intende — rinunciano a questa missione di penetrazione nella società che può costare anni, lustri, decenni, molti decenni senza dubbio, di lavoro costante di

sacrificio, di rinuncia, di umiliazioni: ma che è indispensabile — assolutamente indispensabile — se noi non vogliamo che tutto il nostro lavoro sia sterile.

I maestri di questo circolo — unanimi — accennano alle riunioni mensili dei genitori. Ma uno solo ne abbiamo trovato che abbia almeno cercato di impostare i rapporti su un piano più concreto e secondo noi indubbiamente più fecondo di risultati, anche se con una certa amarezza egli si è manifestato scettico.

«Io stesso mi sono recato di quando in quando», scrive il maestro Cedolin di Pielungo, in ore opportune nell'una o nell'altra famiglia per conferire su cose riguardanti i rispettivi alunni; ho rivolto una parola confidenziale al padre e con garbo un utile consiglio alla madre, nella fiducia di appianare tante difficoltà e riuscire di gran giovamento a tutti.

«I risultati in questo campo non furono quelli sperati, egli continua. Le famiglie in generale non sentono, oltre al problema dell'educazione, neppure vivo ed urgente il problema del lavoro e dei loro interessi...».

Ma ecco, proprio qui, il motivo per cui bisogna perseverare nell'educazione delle famiglie perchè diventino esse stesse le educatrici o almeno non distruggano quanto il maestro fa nella scuola. Infatti lo stesso maestro poco prima aveva detto che «lo sviluppo, il progresso della scuola, dipende anzitutto dalla consapevolezza delle famiglie prime responsabili della educazione dei figli».

Molti altri maestri, come abbiamo detto, accennano fuggelvolmente, al problema e i più, se non la totalità, con un tono leggermente sfiduciato o addirittura talvolta di acredine, di astio che dimostra come non sia possibile stabilire una atmosfera di benevola efficace intesa senza l'umiltà e anche, perchè no?, di compatimento per chi non

ha avuto mai una parola d'aiuto e forse non può per condizioni intellettuali ed anche materiali, dare ai propri figli l'assistenza e l'educazione, che proprio per questo viene demandata alla scuola. Ecco una maestra che dopo aver detto che ha cercato di aver alleate le mamme, nella educazione, afferma che è «più che mai convinta che i genitori sono oggi esautorati di fronte ai figli e il male della società ha qui la sua origine» e ci lascia poi a bocca asciutta quando umilmente confessa di non illudersi d'aver molto ottenuto. Eppure quel poco, e soprattutto il modo con cui aveva ottenuto, poteva essere utile a un suo collega di questo o altro circolo che magari si dibatte nella ricerca di un mezzo per sanare la frattura che egli sente tra la scuola e tutte le famiglie dei suoi alunni.

Un altro maestro parla di «una eccessiva pretesa dei genitori che spesso esagerano: un bambino di seconda voleva che io gli insegnassi la divisione con due cifre al divisore perchè suo padre asseriva di averla imparata in prima e pretendeva altrettanto dal figliolo». Che hai fatto allora caro maestro? Perchè non dirci nulla? Forse è stata questa una buona occasione — speriamo non perduta — per entrare in quella famiglia e stabilire dei rapporti di feconda, intima collaborazione.

In genere insomma, questo aspetto del problema della scuola, anche se è sentito, è assai poco trattato. Qualcuno poi mantiene la sua relazione su un tono poetico, così..., ma ecco un saggio:

«Nell'aula spaziosa, ampia, piena di luce, piccoli bimbi, dallo sguardo attento, alcuni irrequieti, vivaci, altri timidi, spauriti, testine bionde e brune, le une vicine alle altre.

Io guardo, guardo e vedo dei cuori piccini che battono, battono nell'attesa... Piccoli fiori di prato, no, non temete, a voi non sarà

tolta l'ingenua freschezza che l'aria, il sole, la libera vita vi diedero. Passo e accarezzo; l'amore ci unisce... » ecc. Risparmiando ai lettori altre 4 pagine di prosa poetica su questo tono e riportiamo il giudizio marginale della direttrice: « Troppo inconcludente; poesia, cara signorina! » Non possiamo non condividere questa osservazione anche se si può pensare che chi sente entusiasmo per la scuola, concluderà probabilmente in attivo il suo bilancio. Poesia: forse ammirabile poesia.

Ma la relazione di questa insegnante come quelle di tante altre sue colleghe, non ci dice assolutamente nulla di quanto pur piacerebbe sapere. Più che muovere un rimprovero, vogliamo richiamare tutti ad un senso di maggiore concretezza nella valutazione del proprio operato, ad un più vigilante controllo e almeno alla esposizione dei risultati che ognuno sente la soddisfazione di avere raggiunti, ma soprattutto delle difficoltà incontrate e del modo con cui sono state superate. E' quello che conta se le esperienze che il Bollettino va raccogliendo, devono tornare utili ai maestri di tutta la provincia.

L'insegnamento

Ci sia lecito, sia pure di sfuggita un altro richiamo: alla correttezza. Ci vien fatto di pensare che parecchi maestri non siano assolutamente in grado di insegnare la lingua italiana se — a parte gli errori d'ortografia che possono essere anche frutto di distrazione (ma è perdonabile?) — scrivono periodi come questo:

« Quest'anno ebbi la fortuna di insegnare nel paese in cui già fui l'anno scorso, nel caso di noi provvisori, o qui o là dove le graduatorie ci impongono, è un bel vantaggio rimanere al proprio posto dove si conosce e non c'è bisogno almeno del primo lavoro di adattamento all'ambiente scolastico e famigliare ».

Sull'insegnamento abbiamo raccolto scarse esperienze. O meglio scarsi accenni concreti od esperienze che ci sembri utile siano conosciute dai colleghi.

Qualcuno manifesta ancora dei dubbi sulla utilità o praticità od efficacia del metodo naturale. Ma noi constatiamo anche che chi lo ha provato non se ne distacca più. Una maestra con molti anni di insegnamento ha voluto « provare »: il suo scetticismo è stato sconfitto e s'è fatta ora convinta assertrice del nuovo metodo. Un'altra invece asserisce di aver continuato « col metodo globale nella II classe ». Ma non ci dice di più: sappiamo di molti maestri che sarebbero desiderosi di conoscere queste esperienze.

Sarebbe bene quindi che chiunque, in qualunque modo le avesse attuate, oltre la I classe si facesse premura di metterne a parte i colleghi e non conservasse per sé, come un geloso segreto quanto deve servire a recar luce e a dar profitto all'insegnamento in generale.

Più o meno tutti i maestri hanno rilevato le difficoltà dell'insegnamento della lingua e abbiamo potuto constatare in genere una preoccupazione costante: quella di render viva questa parte del programma con accorgimenti, più che metodi, diversi, come quello della raccolta di vocaboli, della compilazione di schedari da parte degli alunni, di continue conversazioni, di riassunti orali di brani letti dall'insegnante, di correzione reciproca da parte degli allievi ecc. Insomma ci pare vada facendosi strada la convinzione che la lingua non si fa apprendere con la monotona antieducativa e ossessionante ripetizione di regole o di tempi e di modi dei verbi, ma con l'uso vivo della lingua viva, con l'esercizio costante del parlare e del leggere. Utilissime all'uopo le numerose bibliotechine di classe che anche in piccolissimi paesetti vanno costituendosi, sovente con il personale sacrificio del maestro e degli alun-

ni. Buona cosa l'affidare sempre la gestione della bibliotechina agli allievi stessi.

Qualche maestro ha rilevato che il paese sta cambiando fisionomia: con il libro prestato all'alunno, che lo porta in famiglia, si giunge proprio alla famiglia: e la bibliotechina di classe può essere il primo passo verso la costituzione di una bibliotechina popolare. L'amore alla lettura permane anche dopo finita la scuola e oltre che arricchire di utili cognizioni e contribuire alla diffusione della cultura è uno strumento altissimo di educazione morale e civile.

Non sarà mai abbastanza raccomandata ai maestri la cura di queste bibliotechine che tutti — solo armandosi di buona volontà — possono costituire, anche senza grandi sacrifici. Il libro rimane il compagno migliore per questi ragazzi e per le famiglie, nella lunghe serate invernali e potrà spesso sostituire una fatua conversazione. Ma occorre grande oculatezza nella scelta dei volumi.

Scrivono una maestra che « buon esito hanno avuto le gare di lettura, di composizione e la lettura dei libretti della bibliotechina: è stata tenuta un'assidua corrispondenza con bambine emigrate all'estero ». Non v'è dubbio che questa corrispondenza, con la sua pratica utilità è un esercizio raccomandabilissimo.

Sorvoliamo sulla affermazione di una maestra che dice: « il metodo che ho usato è sempre il solito: amore alla scuola e allo scolaro e passione all'insegnamento ».

E' certo però che quando ci sia — come c'è — questa passione e l'interessamento (e la « competenza » aggiungiamo noi) del maestro, si supera ogni ostacolo.

I maestri si sono più prodigati però nell'espone i loro risultati nell'insegnamento dell'aritmetica e delle scienze, specie nelle ultime classi. Non diciamo nulla di nuovo: ma desideriamo far conoscere

a chi ancora si attarda in geremiadi in querimonie sulla insufficienza dei sussidi didattici, sulla mancanza di materiali, sull'assenteismo dei patronati scolastici, dei comuni e dell'autorità scolastica (quando lo Stato italiano potrà disporre di un bilancio doppio, per la pubblica istruzione non si vedranno più però certi miracoli) come i maestri pensosi della scuola e della preparazione dei giovani alla vita superino ogni difficoltà costruendosi con il concorso degli allievi, veri e propri musei didattici dove figurano tutte le misure di capacità, il metro, il metro cubo, la bilancia con tutti i pesi, scheletri di animali, raccolte di vari tipi di legno o di vari tipi di stoffe (v'è sempre il figlio del falegname o del sarto in una classe) di minerali, vetri ecc. ecc. Vien fatto di dire che è più facile, quasi, pel maestro formarsi il suo museo didattico che... elencare qui gli oggetti che la curiosità, la passione, l'industriosità degli alunni, dal maestro sapientemente guidati, sanno costruire. Un maestro scrive di aver costruito tanti sacchetti di sabbia, di vario peso, che servirono per le esercitazioni alla bilancia. Un altro s'è servito di secchiotti, per misure di capacità. E una maestra di Pinzano infine:

« Sulla cattedra, sulle mensoline, e sulle panchine andarono così allineandosi carrucole, cunei, piani inclinati, scale, dischi con i colori di cui è composta la luce, solidi, metri cubi e quadrati ecc.! In autunno venne preparato l'erbario, senza l'aiuto della maestra e tutti si dettero un gran da fare per la raccolta di foglie e fiori, scrivendo i nomi in friulano quando mancava il loro corrispondente in italiano. Le varie lezioni sul lavoro diedero luogo alla costruzione di attrezzi rurali. In mancanza di carte geografiche gli alunni si adoperarono per preparare l'albo illustrato dove studiarono con molto interesse. In autunno si seminò una

piccola quantità di frumento e si poté osservare anche l'effetto della mancanza di luce. Le alunne poi confezionarono capi di biancheria, prepararono rattoppi e l'applicazione dei medesimi fu immediata, portando qualche vantaggio in famiglia ».

Non occorrono commenti! Una classe che è veramente un piccolo laboratorio. Infatti il segreto, da tutti riconosciuto ma da pochi sfruttato, è quello di suscitare l'interesse del fanciullo. Qualcuno sorriderà: la solita storia, si pensa. Eppure sentite un'altra maestra di IV di Spilimbergo:

« Sarebbe opportuno aumentare il museo didattico, arricchendolo di raccolte utili e farle fare dagli alunni stessi con l'assistenza del maestro della classe ».

Ci viene alla memoria l'aneddoto di quel vecchio che cercava posto nell'anfiteatro ai giochi olimpici: alcuni giovani ateniesi lo invitarono a sedere tra loro, ma poi beffeggiandolo lo cacciarono. Lo accolsero invece i giovani spartani. E allora gli ateniesi stessi applaudirono. Ed il vecchio: « Conoscono gli Ateniesi ciò che è onesto, ma gli Spartani l'adempiono ».

L'insegnante di cui sopra riconosce che « sarebbe bene » ecc. ecc.; l'altra ha senz'altro applicato il sistema. Ma perchè quest'ultima se riconosce l'utilità di arricchire il museo, non lo ha fatto? Attendeva forse dall'autorità una... autorizzazione a procedere?

Un'altra insegnante alle prime armi scrive: « E' proprio vero che l'esperienza è la maestra della vita: però se fossi a ricominciare eviterei molte cose e ne adotterei molte altre »: ma quali? Inutilmente si cercherebbero nelle relazioni i motivi d'insuccesso e gli argomenti del programma male svolto nè riusciamo a conoscere quali altre cose essa vorrebbe fare che non ha fatto!

Da ciò deriva la necessità che tutti, nelle loro relazioni siano e-

spliciti e — umilmente — generosi di particolari nella esposizione degli accorgimenti o dei metodi usati. Non tanto per sé ma per metterle a parte i colleghi e darci una chiara idea dei risultati raggiunti!

L'autogoverno

Forse non si dovrebbe parlarne. Abbiamo l'impressione che se ne sia parlato troppo, forse non a proposito e che qualcuno abbia male interpretato questa espressione. Una maestra chiede ad esempio che si istituiscano dei corsi regolari sulla scuola attiva e l'autogoverno, perchè secondo lei s'è fatto gran confusione. Alcune insegnanti, specie anziane, scusando ch'esso — palese contraddizione — fosse stato imposto, ne hanno sentito una ripugnanza tale da ripudiarlo apertamente. Altri — ma le loro affermazioni sanno troppo di conformismo — lo accettano asserendo ch'è diventato il toccasana, la medicina n. 1 per ogni malattia. Qualche altro infine, prudentemente par dica: « si... ma...! » e finisce per non dir niente. Noi siamo convinti che l'autogoverno è possibile e che ci si arriverà prima o poi, ciascuno coi propri mezzi e secondo la propria mentalità. Ma diciamo subito che non si può di punto in bianco mutare il proprio sistema educativo-didattico specie se questo ha il collaudo favorevole di una lunga esperienza. E come sarebbe estrema leggerezza accettare un nuovo orientamento, un nuovo metodo senza prima preoccuparsi di conoscerlo e prepararsi adeguatamente ed applicarlo, così è anche assennata posizione di rispetto quella di non ripudiare — per partito preso — ogni novità ogni innovazione. Un po' di equilibrio, diamine! Le relazioni dei maestri in questo campo rivelano un certo disorientamento.

Preferiamo lasciar passare un po' d'acqua sotto i ponti. Lungo il cammino avverrà l'assestamento. Ma è bene però dire che nessuno

può e deve, dopo accurata esperienza e qualora sia convinto della bontà di un metodo, applicarne un altro che non si confaccia alle sue attitudini, alla sua possibilità, alla sua preparazione. Piuttosto che cambiare e far male, meglio continuare col proprio sistema: purchè si sia, naturalmente, consapevoli che la strada è buona.

Quanto al problema della pluriclasse abbiamo notato con piacere l'affermazione di un maestro che ne riconosce un lato vantaggioso nel fatto che i piccoli cercano di emulare i grandi. Lo stesso però, poco oltre afferma che non si può dire la stessa cosa nel campo dell'istruzione in quanto i bambini di prima non possono esser curati dall'insegnante come se fossero in un'unica classe, anche quando stanno insieme con ragazzoni di IV e V.

Dissentiamo. Che il raggiungere risultati buoni costi fatica, esiga una preparazione accurata e particolari accorgimenti è vero. Ma che

non si possano ottenere identici risultati che in una classe unica, non risponde a verità.

La pluriclasse è una necessità, dei luoghi di montagna ove non è possibile fare altrimenti: d'accordo. Ma l'esperienza dimostra che si possono e quindi si devono ottenere gli stessi risultati di qualunque altra scuola.

A rafforzare una convinzione assai più diffusa di quanto non si creda riportiamo infine il pensiero di una insegnante di Spilimbergo sulle vacanze:

«Perchè la scuola possa procedere con la tranquillità e regolarità necessarie al buon funzionamento, sarebbe necessario che ci fossero meno vacanze specialmente nel periodo invernale, perchè in tale periodo i bambini lavorano di più. Le troppe vacanze disturbano i bambini, tolgono serietà alla scuola».

Che ne pensano i maestri?



E' il dubbio, che investe l'opera del pensatore, dell'apostolato, dello scienziato, che ha reso possibili i grandi avanzamenti della società civile in ogni ordine di dottrina e di scienza; il dubbio dispostato ad una superiore certezza. E' il dubbio che rampolla a pie' del vero che muove Socrate; che invita i Discepoli a interrogare il Divino Maestro; che non dà tregua a S. Agostino. E' il dubbio che accende le menti indagatrici e innovatrici del Rinascimento; che schiuderà a Galileo le vie ampie dei cieli: che porterà il Manzoni dalle dottrine dell'Enciclopedia a quelle del Vangelo; che darà ai grandi maestri della filosofia, della scienza, della poesia, dell'educazione, di porre i fondamentali principii che ci consentono di vedere addentro le anime giovinette. Il maestro non si periti dunque di dubitare e di saper dubitare per crescere e moltiplicarsi in un'arte che è tra le più delicate, e le cui incertezze sono esse stesse fonti di un'insauribile freschezza e di una gioia che è dato a pochi conoscere perchè tale è sempre l'opera creativa.

BIANCHESSI: *Il maestro e la scuola*

I NOSTRI CONVEGNI

CIRCOLO DI LATISANA — 13 Giugno — Convegno a Precenico per i maestri di Precenico e Titiano.

Abbiamo incontrato a Precenico insegnanti nuovi, vincitori di concorso o trasferiti, provenienti da diverse parti della Sicilia, da Avellino, dalla Venezia Giulia, da altre zone del Friuli. Sono qui da appena un anno, ed è evidente che il loro giudizio non possa ancora basarsi su una sicura conoscenza dell'ambiente sociale e familiare. Infatti la conversazione rivela le opinioni avanzate con molta incertezza e discordanti; anzi i maestri chiarendo tra loro stessi e precisando i punti di vista dimostrano di non aver ancora approfondito l'esame sull'ambiente e di non aver perciò elementi precisi. Per alcuni le famiglie si affezionano alla scuola, per altri ne sono lontane. I ragazzi stessi sembrano indifferenti perchè, si dice, il maestro non è tenuto in considerazione e gode poco prestigio. Risaliamo alle cause di questo assenteismo: una maestra pensa che sia dovuto alla povertà e al bisogno di molte famiglie, di tenersi i ragazzi a casa. Per taluno la scuola è una nemica perchè ruba il ragazzo o perchè impone il lavoro a casa. L'insegnante proveniente dalla Sicilia pensa invece che le famiglie s'interessino abbastanza.

Siamo al solito discorso. Non si sa evidentemente impostare bene il problema. Si è d'accordo sulla necessità di un... « accordo » e di una stretta relazione tra scuola e famiglia ma... nessuno si muove per avviare questi rapporti su un piano concreto e costruttivo. C'è un consiglio della scuola qui, si dice. Ma quest'anno non ha funzionato. E se avesse funzionato? E' chiaro che non basta una istituzione, la creazione di un organo perchè tutto vada bene. Bisogna muoversi. E' la scuola che « deve » andare verso la famiglia e deve farlo proprio là dove meno la famiglia è sensibile, dove la società appare più estranea ai problemi educativi. E dovere poi insistere: se non si riesce in un anno si riuscirà in due in tre in dieci: conta lavorare in profondità, non conta il tempo che si impiega.

Forse — e qualche maestro lo ammette — le famiglie si interessano poco della scuola, perchè il maestro fa scuola male.

E si passa allora a discutere sul « come » si debba far scuola. Non fa meraviglia che qualcuno alle prime armi, appaia ancora disorientato: abbiamo notato in fondo buona volontà e il desiderio di migliorare. Del resto anche la maestra che venendo qui il 15 gennaio ci dice di... aver pianto, di aver dovuto strappare i quaderni, adoperare i mezzi... energici, ha poi ottenuto qualcosa. Ma occorre perseverare. E occorre anche « aggiornarsi » sui problemi didattici, pedagogici. Occorre che tutti — giovani e anziani — seguano il rinnovamento dei metodi e dei sistemi: bisogna conoscere gli strumenti tecnici moderni. Occorre farsi, ciascuno, il « proprio » pro-

gramma all'inizio dell'anno, non certo dividendo, come troppi fanno, in tante fette, come una torta, il programma ministeriale.

E per far ciò occorre sapere « come » si vuol insegnare e quindi « dove » è orientato il ragazzo, la famiglia, la società in mezzo alla quale si insegna. Finchè il bambino vedrà nella scuola una... serie di addizioni o un meccanico esercizio di recitazione di verbi, non verrà certo volentieri a scuola. Viene rilevato un pensiero del Lombardi che nel suo volume « Il senso della Pedagogia » afferma che la scuola è parte del mondo. Bisogna che il ragazzo senta che la scuola è vita che lo interessa e che riguarda anche la sua famiglia. Dalla famiglia troppo si pretende (e spesso non si sa che cosa si voglia da essa) e poco o nulla si dà. I maestri propongono anche qualche accorgimento, per tener vivo l'interesse degli alunni e delle famiglie come l'istituzione del quaderno delle comunicazioni, il diario intimo, la lezione all'aperto ecc.

Ma ci sembra che poco chiare siano le idee. Sulla lezione all'aperto per esempio non s'è capito ch'essa non deve costituire un diversivo, una « liberazione », ma un « momento » della organizzazione della scuola: deve servire come accostamento del bambino alla natura, per raccogliere materiale da rielaborare poi in classe, per lavorarci poi attorno per qualche periodo di tempo. Per far apprendere bene al fanciullo, bisogna farlo vivere più che vedere e sentire: bisogna che la scuola sia veramente per lui l'ambiente che, dalla vita della famiglia, lo prepara ad entrare nella società non soltanto con un corredo più o meno vasto di nozioni, di dati, ma con una personalità, un carattere, una coscienza salda e formata. Balza evidente all'attenzione di chiunque che per far questo non basta dunque dividere in tante parti il famoso programma ministeriale ma occorre, oltre alla preparazione diremo così generica che consiste nella conoscenza di ciò che si vuol far apprendere — e questa remota preparazione è pacifico che si deve possedere — soprattutto studiare e conoscere l'anima del fanciullo sulla quale il maestro deve agire pur col più sacro rispetto della sua libertà. Scaturisce di qui la necessità di un aggiornamento della cultura pedagogica e didattica del maestro, di una conoscenza della psicologia. I maestri di queste località si sono mostrati ansiosi, per il vero, di questi problemi e noi ci auguriamo che il fermento suscitato dai nostri incontri, non vada perduto. Alla ripresa dei contatti, all'inizio del nuovo anno scolastico saremo lieti di sentire l'impostazione che ciascuno, qui e altrove, avrà dato alla sua azione di educatore, consapevole e convinto.

CIRCOLO DI SACILE — 25 Giugno — Convegno a Fontanafredda per i maestri della zona di Fontanafredda e Vigonovo.

Era questo un appuntamento che avevamo preso con i maestri di questa zona ancora il 27 maggio per discutere sulla compilazione del programma. Abbiamo trovato la stessa atmosfera di cordialità tra i maestri, tutti... preoccupati però della trattazione di un argo-

mento così scottante. Confessiamolo pure: scottante perchè forse tutti, proprio tutti, finora hanno applicato il noto sistema: si prende il programma ministeriale, si divide alla buona in un certo numero di parti, si cambia qualche parola e si riporta su un foglio di carta. Oppure aiutati dai « Diritti della scuola » o da « Scuola Italiana Moderna » si fa... quel che ognuno ha fatto. Non è così cari maestri.

A dir vero non s'è dato fondo al problema nè qui vogliamo oggi approfondirlo, ma semplicemente impostarlo e riferire su quanto s'è discusso a Fontanafredda. Ci ripromettiamo una trattazione dettagliata e completa in altro momento.

Dal « Dizionario Pedagogico » di Martinazzoli e Credaro, viene letto il seguente estratto, alla voce « Programma Didattico »:

« La scuola elementare deve dare cultura educativa a tutti in eguale misura, cultura che deve rappresentare il grado di civiltà raggiunto dal popolo stesso. Lasciando la libertà assoluta al maestro, con interpretazioni diverse, data l'indole peculiare delle varie regioni di un paese, ne verrebbero delle gravi differenze, dannosissime per l'avvenire economico e sociale di uno Stato.

Ammissa la necessità di un programma, è evidente pure la necessità di uno sviluppo armonico e chiaro del programma stesso. E dicesi appunto *programma didattico quel prospetto particolareggiato delle materie da insegnarsi e degli esercizi opportuni da farsi, del metodo che verrà usato e dell'ordine e del tempo dell'insegnamento*, ossia uno svolgimento particolareggiato dei programmi ministeriali fatto fino dal principio dell'anno, perchè sia seguito e svolto di settimana in settimana, di mese in mese, di bimestre in bimestre. Il programma didattico, ha una vera importanza pedagogica, perchè non è, come dice il De Dominicis, una esposizione didattica generale e neanche una disquisizione sull'arte del maestro, ma *il risultato di uno studio attento e coscienzioso*, sulla capacità e la cultura della classe nella quale insegna per stabilire in che modo il docente reputi attuarvi il programma generale d'insegnamento, renderlo coordinato a quello delle classi successive e atto a raggiungere il grado di cultura richiesto dalla legge.

Come si vede, è un lavoro che richiede un'attenta osservazione, serietà, accorgimento e una certa esperienza della vita scolastica; è un lavoro didattico che deve essere rinnovato ogni anno perchè non sempre si hanno gli stessi scolari, nè la stessa capacità e preparazione di classe.

Da quanto si è esposto, appare chiaro che non si deve confondere il programma generale governativo con quello didattico. Il primo a grandi tratti stabilisce il punto di partenza e il limite delle cognizioni che debbono essere svolte durante l'anno scolastico; il programma didattico, determina la distribuzione progressiva della materia in generale e di ciascuna materia in particolare, chiarisce quanto può essere di vago e di indeterminato nel programma dello Stato, indica con esattezza il metodo, la forma; il modo di insegnamento ed il tono della lezione. Il programma generale può anche non influire sul buono o sul cattivo ordinamento della scuola, il

programma didattico invece è l'anima dell'insegnamento e dal modo di determinarlo e di svolgerlo dipende la riuscita e l'efficacia di una buona educazione intellettuale e morale. Il maestro per stendere un buon programma didattico, deve vedere chiaramente davanti a se stesso quanto vuole insegnare, non solo, ma illuminare il cammino che dovranno percorrere i suoi scolari, deve determinare con sicurezza di veduta quale è il punto di partenza e quale il punto di arrivo (quindi conoscenza delle condizioni fisiologiche e psicologiche del fanciullo e l'attitudine dell'osservare), deve infine ripartire le materie in tante razionali suddivisioni, e assegnare a ciascuna disciplina prescritta dal programma governativo il posto conveniente: premesse queste condizioni, solo allora l'insegnante potrà svolgere un buon programma didattico. Del resto la preparazione giornaliera suppone che il maestro abbia fatto un disegno generale di tutto l'insegnamento che durante l'anno vorrà dare alla sua classe.

Non in tutte le opere pedagogiche si dà importanza a questa parte della didattica, mentre io credo che ne meriti molta, giacchè dal modo di stendere un programma si può giudicare dell'opera morale del maestro; se poi il programma stesso e l'opera di una mente equilibrata e di una coscienza retta, quando sia realmente applicato, l'educazione popolare, che tanto ci sta a cuore, potrà sentirne immensi vantaggi ».

Chiarite queste idee e tenuti presenti questi principi si passa alla discussione e ad una pratica stesura di programma. Naturalmente si prende come esempio una classe del luogo: una quinta. Nella osservazione del bambino entrano in gioco vari fattori: dati psicologici e morali; l'ambiente ha molta influenza perchè diverse saranno le reazioni a secondo delle condizioni sociali e familiari: si considerano ambienti diversi: agricolo, operaio, commerciale, industriale. Ci si sofferma sull'ambiente agricolo, del luogo; non avendo davanti una classe è difficile pensare ai « tipi » che si avrebbero in realtà.

Un maestro suggerisce l'esame delle condizioni fisiche degli alunni, del loro stato di salute. Si suggerisce la tenuta di un quaderno per le annotazioni sulla salute dei piccoli. Ci si domanda poi quali siano gli interessi di queste famiglie e dei figlioli, quel che si aspetti dalla scuola in un tale ambiente e si pensa infine di dar maggior peso a quanto si riferisca al carattere agricolo della zona, non trascurando, naturalmente le nozioni che riguardano la conoscenza del mondo lontano (industrie, mezzi di comunicazione ecc.).

Il maestro compilerà il suo programma con alcune premesse dunque, frutto d'osservazione dell'ambiente e stabilirà come vorrà insegnar il comporre, ad esempio.

Il maestro Michieli al quale viene demandata questa pratica prova di compilazione d'oggi, pensa che essendovi accanto alla parte fantastica, nel comporre, anche quella pratica riguardante visite a fabbriche o studio dell'ambiente, si prefiggerebbe queste attività per poi lasciar svolgere liberamente al fanciullo la composizione. Il direttore richiama l'attenzione però sugli interessi prevalente-

mente agricoli e quindi all'orientamento che si dovrebbe dare all'insegnamento, in questo senso. Quanto alle difficoltà dopo attento esame, ci si può proporre, sul programma, il modo di superarle e graduarle. Per es. come s'insegnerà la grammatica?

A base di regole o — meglio certo — di esercizi continuati e ripetuti?

Per la storia si pone la domanda: come la metterà in relazione con l'ambiente? E il programma riporterà il punto di vista dell'insegnante: qui il maestro nell'esporre i suoi criteri non deve secondo noi limitarsi a trattare la storia del luogo che può suscitare la curiosità del bambino, ma deve pur spaziare perchè restino nell'alunno poche ma chiare idee sulle condizioni sociali, sull'influenza della civiltà sul progresso dei popoli.

Vengono suggerite molte, molte letture, che sviluppino la personalità, sulla vita e sulle opere di grandi personaggi.

Per la geografia il maestro si proporrebbe d'iniziare con alcune nozioni astronomiche dando l'idea dei punti cardinali e della longitudine e latitudine ecc. e quindi di trattare gli stati d'Europa dando particolare risalto a quelli dove emigrano gli abitanti del paese o della zona.

Per le scienze si trarrebbero spunti dall'ambiente: ad esempio un carro ribaltato nel fosso può offrire il destro a trattare della leva (necessaria per sollevarlo) e del piano inclinato. Ma sono infiniti gli elementi che si possono trarre dall'ambiente in relazione alle voci del programma « problema di agraria e zootecnia ecc. ». Così il bimbo vede il mondo fisico entro il suo ambiente. Superfluo annotare come ognuno di questi argomenti possa prestarsi a composizione d'Italiano e calcoli di aritmetica od insegnamento morali, attuando così la tanto discussa unità d'insegnamento.

Fatto il suo programma, il maestro si domanderà: come dovrò svolgerlo? Si pensa all'esposizione, alla lezione?... o alla scuola attiva? Ed ecco la necessità di imperniare lo svolgimento sull'attività del fanciullo, su un interesse che i ragazzi manifestano ecc.!

Da questa sommaria e appena indicativa trattazione si desumono i criteri con cui questo lavoro, individuale, personale va fatto, la trattazione delle singole parti il maestro la distribuirà per mesi e secondo della capacità degli alunni, pronto a modificare i criteri seguiti e la materia stessa se si manifestano nuove necessità o intervengano, lungo il cammino fatti importanti che consiglino mutamenti.

Questo programma mensile sarà poi curato con la giornaliera preparazione del maestro.

La discussione viva, animata e spesso... rumorosa per l'interesse che suscitava, ci sembra che abbia servito, se non altro a chiarire le idee e a « segnalare » uno degli argomenti su cui i maestri devono meditare.

CIRCOLO DI AMPEZZO — Ampezzo, Socchieve, Enemonzo, Forni di Sopra, Forni di Sotto, Raveo, Sauris.

La pittoresca strada che da Tolmezzo porta al passo della Mauria e mette in comunicazione il Friuli con il Cadore, tocca tutti i maggiori centri di questo Circolo, eccettuato Raveo e Sauris che, posti a nord di questa arteria stradale, restano quasi isolate.

La costruzione della grandiosa diga della Maina e la conseguente formazione di un lago artificiale che alimenta la più grande centrale elettrica d'Europa, ha aperto per questa zona forse un nuovo avvenire e offrirà indubbiamente delle prospettive d'interesse turistico che determineranno un mutamento del tenore di vita di queste popolazioni. Le popolazioni dell'Ampezzano sono quasi tutte di piccoli proprietari di terra che dal lavoro duro, riservato quasi esclusivamente alle donne, devono trarre, specialmente in questi anni, dall'esiguo campo e dall'allevamento della mucca i mezzi di sussistenza. Gli uomini o son dediti al piccolo artigianato (falegnami, scalpellini ecc.) o, in massima parte, emigrano. La casa è in mano alla donna che la dirige e la governa: industriosa ed economica per sua natura, come nota una insegnante, la donna ha il peso della famiglia. Le figlie andranno a servizio in città, i figli o diverranno piccoli artigiani o emigreranno.

L'ambiente scolastico appare però, anche con queste comuni caratteristiche sociali, alquanto diverso nelle singole località, stando ai rilievi dai maestri fatti nelle loro relazioni. E mentre la nota dominante è quella di un interesse diffuso per la scuola come strumento e mezzo di apprendimento di nozioni utili per chi deve emigrare, il maestro è invece tenuto in poca considerazione in alcuni paesi e grandemente rispettato e stimato in altri. C'è chi afferma essere la popolazione troppo attaccata al denaro, scarsamente o affatto educata, dedita all'alcool (abbiamo letto con raccapriccio che certe madri somministrano bevande alcoliche persino ai poppanti); che i figli sono di esile costituzione a causa dei frequentissimi matrimoni tra consanguinei, turbolenti, sfrenati, alcuni intelligenti, altri molto tardi. Un mosaico insomma.

Dovremmo subito pensare: chi e quando eleverà il tono, il tenore di vita di queste popolazioni? Ci fa piacere riportare subito un sintomatico, significativo giudizio di una brava insegnante di Preone, la cui opinione dissente notevolmente da quella della stragrande maggioranza dei maestri del Circolo.

« L'ambiente scolastico è buono. Debbo dire in verità, che in nessun paese ho notato come in questo, tanto educato rispetto verso l'insegnante e penso sia dovuto all'opera continua dei colleghi che da tanti anni vivono qui ».

Sì: è anche la nostra opinione. Il rispetto, l'ammirazione, la stima che il maestro ottiene sono opera del maestro stesso: e anche se non sia questo il fine cui mira e deve mirare l'azione del maestro, va da sé che senza questa stima il lavoro dell'insegnante non dà

che magre soddisfazioni e soprattutto non raggiunge le famiglie, non riforma la società.

L'impegno costante, decennale ormai che i maestri di molti paesi dell'Ampezzano residenti sul posto, mettono nell'educare i figlioli e le famiglie determinando una ammirevole, esemplare collaborazione sul piano educativo, dobbiamo segnalare e confessiamo che ci procura una certa commozione e nello stesso tempo un vivo rammarico per il contrasto, stridente contrasto, che notiamo con altri maestri, anche da tempo residenti, i quali mettono sì il dito sulla piaga della precarietà dei rapporti scuola famiglia, ma non muovono un passo per rompere il ghiaccio, non si «abbassano», forse temendo di «degradarsi», a tender la mano a tante povere madri che non hanno la minima idea di che sia educazione perchè nessuno ne ha mai loro parlato, forse perchè si son sempre viste guardare dall'alto in basso, forse disprezzate e, anche se hanno sentito un indistinto desiderio di elevarsi e di educare i figli, non lo hanno potuto fare perchè il duro lavoro, da mane a sera non consente di dedicare a questo compito sacro, neppure una piccola parte della giornata. Il campo, la mucca, la necessità di procurarsi il pane senza il quale non si campa, l'isolamento dei centri abitati dove la civiltà permette le visioni di orizzonti più aperti (ma son sempre migliori?), sono evidentemente le preoccupazioni più assillanti della maggioranza delle famiglie. E la scuola? Abituate da decenni a considerarla soltanto come il luogo dove si acquisiscono le possibilità strumentali per non sfigurare domani quando si lascia il paesello, è logico che non pensino di doverle poi questo grande rispetto che noi riteniamo che meriti.

Ma è ormai dimostrato che a mutare questa opinione non può essere che il maestro con la sua condotta prima e col suo lavoro di penetrazione poi.

Per farlo, occorre conoscere bene il proprio « mestiere » e anzitutto ricordarsi che si è degli educatori e che perciò bisogna possedere non solo i ferri, gli strumenti che consideriamo — ci si permetta l'espressione — come « materiali » cioè la conoscenza di ciò che si insegna e si vuol fare apprendere; ma soprattutto necessita la conoscenza e il possesso dei mezzi di penetrazione spirituale che solo la pedagogia e la psicologia forniscono: e con queste, il grande insostituibile mezzo dell'amore. A prima vista i maestri di quassù — lo si sente — manifestano di possedere questa dote dell'amore: e già il fatto stesso di adattarsi in certe scuollette buie, fredde, disadorne, che però poi sanno rendere accoglienti e... quasi belle, il fatto di isolarsi per sette od otto mesi dal mondo, lo dimostra. Ed è per questo che noi non ci capacitiamo: sembra quasi una parola d'ordine, un tacito accordo (risparmiando qui decine di citazioni da quanto quasi tutti scrivono) nel rilevare le deficienze della famiglia nel collaborare con la scuola.

E fa piacere, ripetiamo; perchè vuol dire che si desidera questa collaborazione e la si pensa indispensabile. Ma poi... nulla si fa per sollecitarla (si sa che è un palliativo il mandar a chiamare i genitori

per dire che il figlio fa male o bene) per migliorarla per portarla su un piano più alto, il vero, l'unico: quello dell'educazione. Nulla si fa per educare le famiglie stesse. Troppo gravoso, troppo difficile. Allora, amici cari, si ponga fine a questi rilievi, a queste lamentele e si dica chiaramente che le cause stanno in noi che non ci poniamo il problema nella sua giusta forma, dal momento che le famiglie o non possono perchè sono assillate dal lavoro o, se possono, non sono in grado di dare il loro contributo. Procediamo per gradi. Acquistata o meglio conquistata la famiglia col nostro esempio, con la nostra condotta e col nostro serio lavoro scolastico, cominciamo a conoscere la famiglia, le famiglie dei nostri alunni. Dove l'azione educatrice del fanciullo, opera del maestro, viene distrutta od ostacolata bisogna neutralizzare l'influenza malefica della famiglia.

Dove ostacoli non ci sono ma c'è assenteismo o incapacità o mancanza di volontà o di tempo per collaborare con l'insegnante, bisogna intraprendere la lenta opera di persuasione e di... istruzione educativa. Cioè far conoscere il problema e la sua gravità, l'impegno che la famiglia ha di educare i propri figlioli, i mezzi per farlo, per conoscere i moderni metodi pedagogici (che il maestro « deve » conoscere ecc.!... In che modo? Non abbiamo ricette in tasca, amici cari! Ciascuno deve cercare da sè la via migliore che sarà diversa nei diversi ambienti sociali e familiari; ciascuno attinga alla sua ricchezza spirituale, alla sua passione di educatore, ciascuno escogiti quel mezzo che più conviene alle proprie capacità. Ma non si rinunci con l'affermazione sfiduciata: « le famiglie non collaborano perchè hanno altro da fare » o « le famiglie s'interessano appena di sapere se i figlioli fanno bene o male ». Sarà la convocazione dei genitori tutti insieme per qualche avvertimento generale, sarà la comunicazione attraverso il quaderno degli alunni, come inizio. La azione collettiva può dare qualche buon frutto per stabilire un'atmosfera generale, diciamo così, di cordialità e di comprensione: ma non la riteniamo sufficiente.

Assai più valida e fruttuosa e feconda, unica anzi ci pare, è l'azione individuale per cui si approfitta di ogni occasione per avvicinare la mamma o il padre o lo zio o il nonno dell'alunno: per cui si danno quei consigli che si confanno al caso particolare, si raccolgono notizie riguardanti il carattere, le condizioni della famiglia, si conoscono casi pietosi, si insegna, si convince, si chiede l'aiuto della madre; per cui ci si mostra preoccupati del bene del fanciullo, si addita un mezzo per combattere un vizio, correggere una stortura. Soprattutto si fa conoscere alle mamme e ai papà che non siamo i dispensatori del sapere della cattedra, ma gli amici e i compagni del cammino faticoso nella via di elevazione spirituale delle famiglie stesse, perchè i lumi della scienza possono anche spegnersi e più tardi, con gli strumenti del leggere riaccendersi; ma l'educazione non s'acquista in un giorno nè dura cinque anni soltanto. La società, le famiglie, forse fra cinquant'anni — auguriamoci anche prima — coglieranno i frutti della odierna semina dei maestri.

Quell'insegnante di Ampezzo che citando Kant, dice che il maestro non insegna i pensieri, ma insegna a pensare, dice la verità, ma non tutta la verità. Aggiungiamo che il maestro insegna « ad essere consapevoli ». Aver coscienza di ciò che siamo, di ciò che pensiamo e di ciò che facciamo: imparar questo vuol dire educarsi.

E a questo devono educarsi anche le famiglie che non possono e non devono estraniarsi dalla loro insostituibile funzione di educatrici!

L'insegnamento! E' un modo di dire! Ma noi vorremmo sostituire la parola anche se sappiamo che l'insegnante... insegna! Vorremmo sostituirla perchè pensiamo che più che insegnare il maestro deve far apprendere. E ci parrebbe di offendere se volessimo chiarire il significato che attribuiamo all'espressione. La scuola attiva, l'autogoverno, l'autoeducazione del fanciullo sono tutti nel « metodo » dell'insegnante che sa far apprendere.

I maestri di quassù, in linea di massima, hanno sentito il problema e lo svolgimento del programma ci pare abbia seguito questo orientamento. I più si son posti fin dall'inizio la domanda se il programma andasse accettato integralmente, così come il Ministero lo ha formato. E fa piacere leggere espressioni come queste: « Ormai conoscevo bene i miei ragazzi e i loro desideri; non mi è stato quindi difficile fare uno schema del nuovo programma di lavoro: dico uno schema perchè sempre qualcosa di nuovo veniva aggiunto, in quanto i bambini stessi o le varie circostanze offrivano occasione a mutamenti od estensioni ».

E un'altra maestra di pluriclasse: « Per lo svolgimento dei singoli programmi, dopo aver ben studiato l'ambiente e gli alunni, ho preparato un piano di lezioni adatte alla capacità e alle condizioni della scolaresca. Convinta che nelle scuole uniche non si devono costruire tre o quattro orari a seconda delle varie classi, ma che si devono considerare una sola classe con alunni di diversa levatura, ho cercato di avvicinarmi a ciascuno, creando una collaborazione tra alunni di età e capacità diverse ».

Bene: ma non sarebbe stato male mostrare praticamente come questa collaborazione sia avvenuta.

E' un po' questa una pecca comune. Infatti leggiamo che una maestra di Ampezzo ha « creduto opportuno (non dice perchè) ed utile insegnare subito la meccanica della scrittura (si tratta di una prima mista) adottando particolari sistemi di regola grafica ».

Quali particolari sistemi ha adottato? Vien proprio da pensare a qualche segreto che l'insegnante gelosamente custodisce per sé. No: è bene render edotti i colleghi su queste esperienze e anche se si tratta di umili espedienti, non ci si vergogni di farli conoscere. C'è sempre il collega meno esperto che ne potrà approfittare. Ecco ad esempio quanto espone la maestra Bonanni di Colza di Enemonzo sul suo metodo d'insegnamento della lingua italiana (IV e V riunite).

« Lo scrivere non può concepirsi nella scuola, se non come parlare per iscritto; e come non si parla davvero se non quando si

ha qualcosa da dire, così non si potrà scrivere sulla carta ciò che non si potrebbe dire a voce ».

Non sempre è vero: tutti, noi grandi pure, sappiamo che si possono scrivere molte cose che mai si direbbero: e viceversa che spesso non osiamo affidare alla carta cose che pur si dicono. Ma l'insegnante precisa in seguito il suo punto di vista e continua:

« Per gli alunni delle nostre scuole in particolare, subentra un'altra enorme difficoltà; non basta aver qualcosa da dire, ma saperla dir bene: è lo scoglio maggiore. Ordunque, per avviarsi alla soluzione sia dell'uno come dell'altro dei problemi, tutto ciò che è argomento di lezione o di conversazione fra l'insegnante e l'alunno deve diventare materia di esposizione orale e scritta; l'insegnante non può passare al comporre come ad una speciale materia scolastica; qualunque cosa insegni, insegna a comporre procurando che l'alunno non si preoccupi di fare un lavoro diverso nel passare dall'orale allo scritto.

« Con quali mezzi ho raggiunto una chiara, se pur semplice esposizione scritta? Ecco: ogni alunno tiene il quaderno dei dettati e quello dei temi. Sul primo l'alunno scrive i dettati ortografici e ideologici e ne fa in calce la correzione dopo che io ne ho segnato l'errore; copia dalla lavagna brani scelti di autori notevoli, piacevoli poesie, sentenze morali, riassunti di lezioni. Tutto questo viene spesso riletto in classe, poi nuovamente commentato per fissare nella mente le correzioni, sia per ricordare la considerazione morale contenuta in taluni dettati, sia per gustare nuovamente la bellezza di una descrizione o la poesia del contenuto di un brano o racconto. Ho notato che per questo frequente ripasso, il quaderno del dettato, acquista importanza agli occhi dell'alunno, il quale via via nei ritagli di tempo lo apre da sé per rileggervi quanto ha già scritto; lo porta a casa, lo legge ai famigliari.

« Per l'insegnamento della buona composizione ho adottato un metodo che, dopo averlo sperimentato per qualche anno, mi ha convinto coi suoi ottimi risultati. L'alunno scrive, dopo la spiegazione più o meno dettagliata, lo svolgimento del suo tema, sul quaderno detto di "varie" dove si scrive un po' di tutto. Prima di ricopiarlo sul quaderno dove ne farò la correzione individuale, due o tre alunni, spesso tra i più scadenti, talvolta tra i migliori, vengono chiamati a leggere ad alta voce il proprio svolgimento che viene commentato dalla scolaresca e dall'insegnante per togliere gli errori più grossolani di forma e contenuto; gli altri alunni sono invogliati a riguardare attentamente il proprio compito per fare da soli altrettanto. E questo perchè l'alunno, specie nei primi mesi dell'anno scolastico, fa una infinità di errori. Ora, alcuni tipi suscettibili, permalosi, come ce ne è molti in montagna, restano umiliati e avviliti dalle tante correzioni e pensano che sarà difficile migliorare e non ci riusciranno: nulla di peggio che questo senso di sfiducia in se stessi. Invece col metodo sopradescritto viene avviato a correggersi da sé e dopo aver eliminato l'errore dietro suggerimento dei compagni o dell'insegnante od altro alunno, gli pare quasi di non aver sbagliato.

« Dopo questo primo sommario sguardo, ognuno copia lo svolgimento sul quaderno del comporre ove fanno le correzioni più minute in particolare. Vengono quindi gli esercizi collettivi basati sugli errori commessi da uno o più alunni. Ad esempio è facilissimo trovare traduzioni errate, come: « sono stato là di mia zia » per « da mia zia ». Un scolaro va alla lavagna e scrive pensieri suggeriti dai suoi compagni dopo che ne hanno intuita la correzione; tutti trascrivono tali pensieri che vengono riletti anche dopo giorni e mesi per meglio fissare nella mente l'armonia della espressione o la correttezza del dire ».

Le cose esposte da questa insegnante sono in parte discutibili: molti forse fanno così o in maniera poco diversa: ma nessuno lo dice. Un maestro di IV di Forni di Sopra pensa ad esempio che « Se si vuol giungere a risultati concreti, il metodo naturale non deve essere limitato alla I classe ma continuato fino alla V e che le esperienze isolate possono migliorare la didattica dell'insegnante ma lasciano la scuola al punto di prima ». Ma quell'insegnante non ci fa sapere se almeno lui abbia attuato questo metodo e con quali risultati. Mentre lo stesso maestro ci pare invece abbia bene impostato la « lettura » quando ci dice: « Ho cercato di far leggere ai miei ragazzi il più possibile, specie sui libri della biblioteca. Ne avevamo una cinquantina a disposizione, quasi tutti adatti e bene illustrati: ed effettivamente leggevano molto ».

« Ogni tanto chiedevo se il libro era piaciuto e pretendevo un breve riassunto orale. Leggendo, il fanciullo apre la mente a idee nuove, impara voci e frasi sconosciute. Preso dal desiderio di leggere anche dopo la scuola, egli non lascerà più da parte il libro, formidabile strumento del progresso umano. Ho cercato di abituare gli alunni a sottolineare le parole che non capiscono e chiederne il significato al maestro o a ricorrere al vocabolario ».

Per la comprensione, giova assai la lettura mentale ».

Sulla questione del metodo, qualora esso venga scelto con ponderata oculatezza e dopo maturo esame, con sicura consapevolezza dei motivi e delle finalità, pensiamo che ogni metodo possa andar bene.

Ecco per esempio come un maestro di Raveo, (I e II) il quale ha scelto le prime classi perchè pensa che il maestro-padre prova delle grandissime soddisfazioni ad assistere al progresso dei piccoli, giustifica la adozione del metodo tradizionale in prima classe: « Ben lungi dal muovere critiche al nuovo metodo naturale, l'esperienza mi insegna che in queste zone ove il bambino parla continuamente il dialetto, non ha sempre pronto il corrispondente nome in Italiano dell'oggetto o dell'animale che si presentano e poi, quello che più conta, col metodo "naturale" la scrittura viene assai meglio curata, perchè il bambino viene assai meglio esercitato nella scrittura lettera per lettera, e, completato lo studio dell'alfabeto, la scrittura risulta certamente più ordinata e regolare ». Osserviamo anzitutto che il maestro non ha una chiara idea di metodo naturale e tradizionale poichè dimostra di far confusione nell'uso dei due vocaboli.

In secondo luogo centinaia di colleghi della provincia e migliaia e migliaia di maestri di tutta Italia (e per il metodo « globale » anche di maestri stranieri) potrebbero asserire che il fatto che i bambini parlano dialetto non ostacola menomamente la applicazione del metodo naturale. In tutto il Friuli si parla il dialetto e i maestri che hanno adottato il metodo naturale non se ne discostano più. Ma forse la ragione vera è un'altra. Quel maestro non ha ancora « provato » il nuovo metodo e, tradizionale ad oltranza, non si vuol cimentare col nuovo. Comunque, nulla di strano caro maestro. Si può far bene, come lei dimostra, anche con il metodo tradizionale, specie con la sua pluridecennale esperienza!

Ma se provasse!...

Ed ecco un altro suggerimento sul comporre in una III classe di Raveo (fertile di esperienza questa raccolta Raveo!): « Quest'anno ho voluto provare un mezzo nuovo nel comporre, ove questi alunni trovano maggiore difficoltà. Ho preteso che ogni mattina ed in particolare il lunedì e il venerdì, mi raccontassero qualche aneddoto della loro vita o di cui erano stati spettatori. E quasi ogni mattina, uno o l'altro, avevano qualche cosa da raccontarmi. Spesso la prima mezz'ora la passavamo conversando o correggendo, oralmente o servendoci della lavagna, questi raccontini. Alla fine dell'anno ho avuto la soddisfazione di raccogliere, di comporre, risultati migliori degli altri anni ».

Sull'insegnamento dell'aritmetica e delle scienze, non abbiamo raccolto notevoli esperienze, almeno tali che ci sembri utile segnalare. Notiamo però che tutti l'hanno reso vivo questo insegnamento e hanno cercato di interessare gli alunni con il concreto apprendimento di nozioni pratiche, utili come quell'insegnante che ha fatto improvvisare in classe dei banchi di compravendita con monete convenzionali.

In una scuola del centro Urbano di Udine un maestro che ha fatto amministrare i fondi della piccola cassa scolastica dagli stessi alunni, ha impiantato un quaderno con le colonne del dare e dell'avere.

Il cassiere, il revisore dei conti, la commissione di vigilanza controllavano le operazioni. Si son fatte delle spese (quaderni più bisognosi, acquisti di carta e materiale vario ecc.) e a fine d'anno la rimanenza è stata versata ad un istituto cittadino per orfani.

Il maestro ha approfittato dell'evento per utili insegnamenti morali. Alla fine, furono raccolte le ricevute delle spese, chiusi i conti e apposte le firme dalla commissione intera, per approvazione di bilancio!...

Segnaliamo la cosa come ottima attuazione di autogoverno e di... aritmetica pratica!

Altri insegnanti di quassù però non mancano di iniziative se per esercitare gli alunni li fanno uscire a misurare la cubatura dei cumuli di ghiaia che sulla strada attendono di essere sparsi. Controllo della quantità, delle spese del Comune per il trasporto e per il costo della manodopera ecc. Bene: non si può che sottoscrivere

a tutto quanto è fatto per render vivo e interessante, sempre nuovo, con la curiosità il nostro insegnamento.

Una cosa da disapprovare o almeno da commentare è invece quella che riguarda il materiale didattico.

Naturalmente tutti o quasi tutti ne lamentano la mancanza o la scarsità. Non riportiamo le parole di alcuno che sono una monotona ripetizione di fatti risaputi, nè vogliamo trattare l'argomento, su cui più volte abbiamo parlato anche in altre relazioni. Solo richiamiamo l'attenzione di tutti sul fatto che il miglior materiale è quello che l'insegnante fa costruire agli alunni e si costruisce lui stesso.

Vario, interessante, adatto alle occorrenze; suscita tra gli alunni stessi una gara, ne sviluppa le facoltà e ne svela la capacità, oltre che dare la soddisfazione di esserselo procurato personalmente.

Sentite questa insegnante: « Siamo giunti a fine d'anno a consegnare il materiale scolastico come lo abbiamo trovato, con grande vantaggio per l'ordine, la disciplina, la pulizia ecc. ».

Ci torna spontanea alla mente la parabola dei talenti che, preghiamo di non prender alla lettera!

Ricordate colui che s'ebbe un talento solo e lo seppellì? Ebbene questo maestro può esser lodato perchè educando i bambini all'autogoverno, al rispetto delle cose degli arredi ecc., ha fatto molto. Ma noi pensiamo che quanto al materiale didattico, dovrebbe esser un vanto, quello di arricchire, ogni anno, la scuola, di qualcosa di nuovo, di rinnovare ciò che si logora, di costruirne dove manca, di mostrare come l'ingegnosità, la buona volontà del maestro e degli scolari può supplire, meravigliosamente supplire a tutte le deficienze dei comuni che spesso non danno perchè non possono dare.

Ci piace chiudere il nostro sommario esame delle relazioni di questo Circolo con la citazione di un maestro, che non possiamo non additare all'esempio, dei giovani per la coscienziosità con cui esplica la sua azione, ma soprattutto per una affermazione, che facciamo nostra e che raccomandiamo alla meditazione di ciascuno e di tutti.

Questo maestro vive e insegna da quarant'anni in un paesello e scrive queste parole:

« Con lo studio profondo dei programmi, con l'adattamento dei medesimi alle condizioni ambientali, *con una preparazione giornaliera accurata*, ho potuto ottenere dei risultati discreti ».

Ci pensino i maestri. Dopo tanti lustri d'insegnamento, questo maestro si prepara ancora accuratamente, ogni giorno e studia i programmi!

Noi gli crediamo, perchè ci confessa anche che ha ottenuto « discreti » risultati.

La sua modestia fa fede: e noi la rispettiamo tacendo il suo nome ma additando la sua opera a coloro che gli succederanno.

ESPERIENZE DI MAESTRI ATTRAVERSO LE RELAZIONI

SCUOLA ELEMENTARE DI S. GIORGIO DELLA RICHINVELDA
Classe V

Ins. Mario Zannier

Anche in questo anno scolastico ho insegnato nella quinta classe mista del Capoluogo: 27 alunni, di cui 11 maschi e 15 femmine. L'aula è sempre quella degli anni precedenti: al piano terreno del Municipio, staccata quindi dal nucleo scolastico principale, che trovasi alla stazione ferroviaria. La mia attività didattico-educativa si svolse quindi in un ambiente del tutto indipendente da altre classi; di modo che ho avuto la possibilità di lavorare insieme ai miei scolari senza la preoccupazione di dover subordinare la nostra all'altrui attività. Fatto, questo, da me tanto desiderato in quest'anno scolastico per il semplice motivo che intendevo dare al mio lavoro un nuovo orientamento didattico: ben persuaso però che, come gli individui nella classe, così la classe nella convivenza di un edificio pluriclasse trova modo di esercitarsi continuamente in quella attività che deve formare i piccoli uomini di domani alla vita sociale che li aspetta.

Spinto da quanto in questi anni si va scrivendo e parlando sull'autogoverno — che la stessa premessa ai programmi governativi addita all'attenzione degli insegnanti — mi ero prefisso di cimentarmi su questa strada. Premetto che la scuola io non l'ho mai concepita alla stregua di un reggimento, dove tutti debbono abdicare alla propria volontà per uniformarsi a quella del superiore, dove la personalità individuale scompare assorbita dalla massa; nè tampoco per me la scuola fu mai costituita da un certo numero di esseri umani da di-

sciplinare e da erudire.

No: la scuola è stata per me « vita » tanto nei miei come nei riguardi degli alunni. E siccome vivere vuol dire tendere ad uno scopo (pur sulla guida e con l'aiuto di chi visse prima di noi) facendo uso delle nostre forze fisiche, intellettuali e morali, così ho sempre procurato di non lavorare da solo nella scuola ma di scendere, non solo materialmente, tra i banchi creando quell'atmosfera familiare di affetto, di confidenza e di simpatia sulle quali basavo tutto il mio, anzi tutto il nostro lavoro. Ma mi son detto: è sufficiente questo? Non riesco forse in tal modo a creare nella classe una disciplina sì sentita ed operante, ma al tempo stesso ancora troppo dipendente da me maestro? Non è forse una tale disciplina determinata più dall'affetto che lega a me gli scolari che non dalla volontà dei singoli, orientata verso finalità superiori che escono dai confini della scuola per materializzarsi nella stessa vita sociale?

Con l'esempio e con la parola avevo insegnato ai miei scolaretti ad ubbidire per il senso del dovere, ma non ero forse riuscito a suscitare in essi il sentimento della responsabilità, che li rende pienamente consapevoli della loro dignità umana. Questo l'interrogativo che mi posi durante le vacanze scorse. E mi parve che una risposta poteva già darmela la logica stessa: guadagnarsi la simpatia, l'affetto e quindi la fiducia del fanciullo è costruire il primo gradino dell'educazione; ma l'opera è, così,

incompleta e monca se su questo primo elemento — invero fondamentale — l'alunno non riesce a costruirsi il suo lavoro di interiore consapevolezza, e cioè a liberare la sua volontà dall'egoismo e dal capriccio che vorrebbero ad essa sovrapporsi, ad indurla al compimento del proprio dovere liberamente accettato ed attuato.

Posto il problema, venni alla decisiva sua risoluzione. Ed ecco come procedetti. Fin dal primo giorno di scuola mi studiai, come ero solito a fare, di creare nell'ambiente scolastico note di vita serena e piacevole per far sì che i fanciulli si avvicinassero a me con fiducia e confidenza, aprendomi così con tutta sincerità l'animo loro. Poi niente prediche; niente « voglio » nè « dovete »; niente disciplina artificiosa del gregge. Scientemente misi la scolaresca, lasciata libera a se stessa, nella sua primitiva e disordinata indisciplina, nella necessità di sentire il bisogno di un ordine, di una regola liberamente scelta e voluta. Così in tutto lo svolgimento della vita scolastica: dall'ingresso nell'aula, all'uscita; dalla disposizione nei banchi, alla pulizia dell'aula e delle adiacenze; dal comportamento durante le prime lezioni di ripasso, alla distribuzione ed al ritiro dei foglietti per i compiti in classe; dalla puntualità in fatto di orario, al comportamento fuori della scuola. La scolaresca si trovò così di fronte ogni giorno ad innumerevoli problemi che ogni giorno vennero risolti di comune accordo tra gli alunni stessi, senza che il maestro desse parvenza di interessarsene.

Mi parve che questo lavoro interessasse enormemente i miei frugoletti che, con la fantasia accesa, si videro già in piena autonomia, come tanti puledri scorazzare in una vasta pianura. Ma la verità è che le cose non andarono tanto lisce come s'erano illusi i piccoli legislatori. Il desiderio di ciascuno — specialmente dei più im-

pulsivi che emergono subito in mezzo alla massa — di soppiantare il compagno in un incarico ed i conseguenti litigi e puntigli cominciarono a farsi sentire; le discussioni disordinate tolsero tempo al lavoro scolastico. Le proteste ed i battibecchi si ripeterono con maggior vigore durante la ricreazione e nell'uscita, tanto che più di una volta giunse in classe al mio orecchio l'eco, per quanto ormai affievolita, di qualche alterco.

Ed ecco che una mattina, quando mi accorsi che le cose erano giunte a buon punto, gli alunni, entrando in classe, trovarono scritto alla lavagna: « Chi non è capace di comandare a se stesso ha bisogno di altri che lo comandino e non è degno dell'autonomia ». Da quel momento non permisi più che gli alunni decidessero tra loro delle cose scolastiche nè che facessero cosa alcuna senza la mia autorizzazione; imposi io la disciplina ed il silenzio; in una parola feci ben pensare la mia autorità, togliendo loro ogni traccia di autonomia. Dopo alcuni giorni di regime autoritario, e quando mi accorsi che, attraverso a tanti piccoli accorgimenti, gli alunni erano maturi per un lavoro profondo di riflessione, posi — senza parere — il problema dell'autogoverno al loro esame. E diedi come compito di classe il tema: « Perchè avete perduto l'autonomia, che pur vi pareva tanto bella e gradita?... » Fu un vero esame di coscienza che i foglietti mi riportarono; in esso qualcuno cercò di spiegare, di accusare, di scusare. Ma unanime fu il desiderio di ritentare la prova, invocando questa volta l'aiuto del loro maestro. Non starò qui a riferire le interessanti conversazioni che seguirono, nè ad accennare ai buoni propositi che ne derivarono. Inconsciamente, da me guidati, gli alunni decisero di costituire la « Comunità scolastica » e di procedere alla formazione delle squadre con l'elezione dei relativi capi. Fu un lavoro non

indifferente che dovetti sobbarcarmi, direi quasi, da dietro le quinte; ma i risultati diedero grande soddisfazione tanto a me che ai piccoli cittadini della « Comunità scolastica » che veniva delineandosi e che essi avevano la coscienza di venir creando con le loro piccole forze.

Ma... sul più bello una grave malattia venne a togliermi alla mia scuola ed ai miei ragazzi, inchiodandomi su di un letto d'ospedale e, più tardi, obbligandomi ad una lunga convalescenza. Pure, anche in questo periodo, come sentii vicini a me i miei scolari! Li sentii vicini nelle loro affettuosissime lettere, nella sollecitudine con cui chiedevano di me e si interessavano sul decorso della mia malattia, nella commozione che tutti ci prese quando, di ritorno dall'ospedale, me li vidi invadere con dolce violenza la camera e stringersi intorno al mio letto per vedermi, per salutarmi, per dirmi che aspettavano con gioia il mio ritorno per riprendere insieme il « nostro lavoro » che la mia assenza aveva purtroppo interrotto. Le due Colleghe che mi avevano sostituito in quel tempo non si erano curate infatti del mio esperimento, non sapendo come io avessi voluto continuarlo.

Ritornai a scuola in febbraio e, francamente, ancora un po' giù di forze non mi sentii di riprenderlo in pieno. Pure mi accorsi che tutto non era perduto. Le regole di buona condotta liberamente scelte e proposte tornarono via via ad affiorare; si riformarono le squadre in gara di operosità e di buona volontà fra loro. L'attività individuale e delle squadre ebbe grafica espressione nel quadro murale « In alto sulla montagna » edito da Scuola Italiana Moderna. Ho potuto rilevare con grande gioia che, durante il resto dell'anno scolastico, i miei alunni si persuasero sempre più che l'autonomia, se rende più giocondo il lavoro e più piacevole la scuola, porta con sé la grande responsabi-

lità di sapersi sempre dominare per conservarsi liberi e non diventare schiavi dei tiranni che si annidano dentro di noi e che rendono impossibile ogni convivenza sociale.

Mi riprometto di riprendere senz'altro l'esperimento nel prossimo anno scolastico: con un maggiore convincimento ed una più sicura esperienza che derivano anche dal fatto che mi fu possibile, in questa fine d'anno scolastico, di visitare alcune scuole che attuano l'autogoverno e studiarne da vicino il funzionamento ed i risultati; un praticissimo convegno didattico tenuto dal sig. Provveditore nel mio Comune e la « Settimana della Scuola » di Udine mi hanno animato ancor più a perseverare su questa via.

**

Un breve cenno agli argomenti contemplati dalla circolare numero 6375/196 in data 13 maggio c. a. del sig. Provveditore agli Studi.

1) Quello di S. Giorgio della Ricinvelda è il normale ambiente sociale e scolastico della nostra campagna friulana. La gran parte della popolazione è dedita ai lavori campestri, nelle due forme della piccola proprietà e della mezzadria. Industrie locali non ve ne sono, se si eccettua una modesta fornace di laterizi con una cinquantina al massimo di operai nella stagione di gran lavoro. La frazione di Pozzo è quella che risente maggiormente il disagio del periodo critico che si sta attraversando: lo si riscontra chiaramente anche nella scuola, s.a. dal lato fisico che da quello intellettuale. La popolazione è tranquilla e non si appassiona eccessivamente della vita politica. La scuola è tenuta in abbastanza buona considerazione sia dalle Autorità locali che dalla gente. Credo che a ciò contribuisca molto il fatto che tutti gli insegnanti del plesso scolastico risiedono sul posto.

2) Dei rapporti tra scuola e famiglia non posso lamentarmi.

Quando mi sono rivolto ai genitori dei miei scolari, ho trovato sempre, in generale, comprensione ed acccondiscendenza. A tener viva questa cordialità di rapporti penso abbiano servito molto il quaderno individuale di collegamento che faccio sempre tenere agli scolari e le riunioni periodiche dei genitori nella scuola.

3) Le condizioni intellettuali e fisiche degli alunni furono, nella media, buone. Non trovai difficoltà nel farmi seguire dalla classe nello svolgimento del programma. Rilevai però fin dal principio che gli alunni non sapevano studiare e che l'imparaticcio doveva essere stata la causa di tale deficienza. Cercai di superare l'ostacolo con molta pazienza, abituando i ragazzi a ragionare, a riflettere e con l'eccitare preferibilmente l'attività e l'iniziativa degli alunni. Non ho potuto però riscontrare in questo campo grandi risultati, anche per il fatto accennato della mia forzata assenza dalla scuola proprio nel primo periodo dell'anno scolastico. Le condizioni sociali ed economiche dei fanciulli rispecchiarono fedelmente le condizioni ambientali di cui ho già fatto cenno.

4) I mezzi didattici messi a mia disposizione dal Comune furono pochi e ben poco adatti allo scopo. Non ho mai però fatto serio affidamento su quel genere di materiale scolastico, in quanto che i sussidi didattici procurati dai fanciulli o costruiti nella scuola li ho considerati sempre molto più efficaci ai fini dello svolgimento dell'attività didattica. Il museo didat-

tico della mia classe è un campionario svaritissimo e disparato di tale attività; senza pretese, esso è in continuo rinnovamento. Di sommo aiuto, nei riguardi dell'insegnamento della lingua, mi fu la biblioteca di classe, fornitami dalla Biblioteca del Patronato Scolastico. I libri, da me scelti tra i più adatti, furono molto letti ed il prestito a domicilio ebbe buone ripercussioni anche nell'ambiente familiare.

**

C'è stato chi ha paragonato la scuola ad uno strumento musicale ed il maestro all'artista che fa vibrare le anime come il musicista le corde del suo violino. E' un'immagine forse un po' troppo retorica, ma pure risponde in fondo in fondo ad una realtà che nessuno può negare. Come infatti si richiede all'artista non solo la conoscenza perfetta del suo strumento ma anche, e sopra tutto, che la sua mano sia padrona nell'eseguire il pezzo musicale con la voluta precisione e sicurezza, così, penso, da noi si richiede che conosciamo sì bene le anime che ci vengono affidate, ma anche che sappiamo dare al nostro lavoro quell'impronta sapiente, quella passione, quel fervore che danno pregio all'opera nostra. Potremo commettere errori: non mai l'errore di suonare soltanto per quello che la musica ci rende. Ed in questo siamo e ci sentiamo artisti.

S. Giorgio della Richinvelda, 28 giugno 1948.

SCUOLA ELEMENTARE DI PREONE (Ampezzo)

Classi I e II abbinata

Ins. Anna Maria Jesse

E' il primo anno che insegno a Preone in una I e II abbinata. E' un simpatico paese di montagna, staccato dalla strada provinciale.

Le donne si dedicano ai lavori dei campi, gli uomini emigrano,

perchè troppo poco offre la terra.

L'ambiente sociale in genere è buono. Le famiglie s'interessano di quanto fanno i bambini, rispettano i maestri e danno la loro collaborazione. Di conseguenza anche

l'ambiente scolastico è buono. Debo dire, in verità, che in nessun paese ho notato come in questo, tanto educato rispetto verso l'insegnante e penso sia dovuto all'opera continua dei colleghi, che da tanti anni insegnano e vivono qui.

La frequenza è regolare, gli alunni non mancano del materiale necessario anche se il procurarselo costituisce alle volte sacrificio per le famiglie. Le condizioni intellettuali e morali sono abbastanza buone, quelle economiche meno, perchè anche qui la disoccupazione fa sentire le sue conseguenze.

Il programma l'ho svolto regolarmente, secondo un prestabilito piano mensile che preparavo tenendo conto degli interessi spontanei dei bambini e che ho seguito con elasticità, senza comprimere le iniziative di nessuno.

Allo stesso modo preparavo quello giornaliero che ho considerato sempre indispensabile, specie nelle classi abbinate.

Ho seguito il metodo naturale senza trovare grandi difficoltà anche perchè i bambini vengono dall'asilo. Però anche Renato e Lilliana che non lo hanno frequentato, dopo un breve periodo di orientamento, mi hanno seguita come gli altri, acquistando a poco a poco scioltezza e sicurezza.

Fin dai primi giorni ho fatto sentire il bisogno ai piccoli di scrivere il nome accanto ad ogni segno o disegno e lo facevano con l'aiuto dell'alfabetiere, od attingendo ai vari cartellini sparsi per l'aula.

Ho cercato di orientare il mio insegnamento coi principi della scuola attiva, lasciando piena libertà ai bambini. Facevo loro notare, così come per gioco le cose che li circondavano e che, per l'abitudine, essi guardano senza vedere. Mi interessavo alla loro vita, ai loro piccoli avvenimenti di ogni giorno, che essi venivano raccontando con sempre maggior confidenza. Il bambino ha sempre una

infinità di avvenimenti da raccontare, quando sa di essere ascoltato con interesse. La sua vita è una continua scoperta di cose nuove e sorprendenti, alle volte anche tristi, ed egli sente il bisogno di rendere partecipi gli altri delle sue gioie e dei suoi dolori. E questo avviene spontaneamente nell'esuberante e nell'espansivo. Ma c'è il timido, che ha paura di non sapersi esprimere, che teme i commenti dei compagni e che bisogna appunto per questo far parlare, dandogli la certezza che quanto dice fa piacere e desta interesse, aiutandolo senza parere ad esprimersi ed abituando i bambini a non ridere dei difetti dei compagni. C'è il poltrone e l'apatico che bisogna stimolare in tutti i modi, scuoterlo e tirarlo fuori dalla sua abituale pigrizia, parlando di quelle cose che maggiormente lo interessano anche se molto staccate dalla scuola, per farlo partecipare alla vita di tutti.

E così gli argomenti più disparati sono stati trattati. Io ero sempre perfettamente informata sul movimento demografico animale del paese, sulle monellerie dei gatti più discoli, sui denti che cadevano e poi rispuntavano, sulle chioce che non sempre compivano il loro dovere di mamme, sulle spedizioni notturne di faine e volpi.

A metà dicembre Denise sentì il bisogno di dare più importanza a quello che aveva già raccontato, scrivendo, come poteva, sul quaderno. Era nata una nuova cuginetta ed essa la concretizzò in un tondino con tre puntini per occhi e bocca, il tutto racchiuso in un rettangolo. Dopo le vacanze natalizie altri ne seguirono l'esempio. A febbraio cominciarono il quaderno dei pensierini nel quale ognuno ha scritto quando e quello che ha voluto. Solo a scuola però. A casa i famigliari, aiutandoli, avrebbero tolto loro tutta la spontaneità e ingenuità. Quasi sempre i pensierini venivano illustrati.

Attraverso questi quaderni si può

studiare il carattere e la tendenza di ognuno. C'è chi ama parlare solo di se stesso e della sua casa, che segue la vita degli animali che lo circondano, chi vuol mettere in rilievo le mancanze del compagno, chi fa la sua vendetta perchè sa che la maestra lo legge, chi nota particolari non rilevati nemmeno da me.

E così i miei piccoli hanno imparato a parlare e a scrivere. Osservando ogni più piccola cosa, descrivendola senza fatica, anzi con la gioia che viene dal saper fare tutto da sè. Infatti, direttamente, io non ho mai dato spunto alcuno; nessun suggerimento su quello che dovevano fare, guidandoli opportunamente e farlo da soli.

Anche lo studio dell'aritmetica ho cercato in tutti i modi di rendere concreto, levando tutto quello che di vuoto e di arido vi può essere nei numeri e nelle operazioni. Nelle nostre continue conversazioni i bambini eseguivano così, senza accorgersi, problemini ed operazioni e quando si trattava di farlo alla lavagna dicevano con viva gioia che era come se le avessero già fatte altre volte.

E posso dire che, conversando e chiacchierando, abbiamo svolto tutto il programma. Io non ho mai fatto delle vere e proprie lezioni, avendovi sempre partecipato i bambini, quando non la facevano completamente loro guidati da me.

Così l'un l'altro si correggevano i compiti, s'interrogavano con una acutezza d'osservazione davvero sorprendente. Ho adottato la correzione reciproca guidata da me appunto perchè ho notato che bambini, distratti nei loro compiti, non si lasciavano sfuggire nulla in quelli dei compagni.

I libri di testo discreti, anche se non sempre i raccontini interessavano. Del resto io non li considero

indispensabili. Infatti i miei piccoli hanno letto un po' da per tutto: sui quaderni, sui libri della biblioteca, su altri forniti da me.

Abbiamo levato dalle pareti tutti i quadri, antiquati e di scarso interesse didattico, sostituendoli con disegni fatti dai bimbi, con grande orgoglio degli autori e gioia di tutti, che sentivamo l'aula davvero nostra.

Per quanto riguarda l'abbinamento posso dire che è sì faticoso per l'insegnante, che deve essere perfettamente preparato e non ha mai un attimo libero nelle ore di lezione, ma non è dannoso per i bambini che anzi ne possono trarre giovamento. Infatti i piccoli di prima, finiti i loro compiti, partecipano alle lezioni che non facevo in comune in seconda, con interesse e profitto. Solo i più svegli e intelligenti però. Gli altri sono e saranno la croce della maestra, perchè son quelli coi quali più si lavora e le soddisfazioni sono troppo spesso inversamente proporzionali alla fatica.

Che debbo dire della disciplina? Se per disciplina s'intende silenzio e immobilità, non ne ho mai avuta, ma ognuno sapeva benissimo quello che doveva o non doveva fare, sia fuori che a scuola. Non ho mai voluto dividere la scolaresca in squadre nè nominato capoclassi od altri piccoli tiranni. So che se anche la nomina è fatta dai bambini, il nominato ne approfitta con ricatti od altro. E poi perchè creare dei privilegiati?

Debbo dire però che, molte volte, sono stata indulgente con loro pensando e ricordando il comportamento dei maestri in riunioni o conferenze.

E' triste e umiliante doverlo constatare, ma certo non potevo pretendere dai bambini quello che noi insegnanti non sappiamo dare.

SCUOLA ELEMENTARE « 4 NOVEMBRE » - UDINE

Classe IV A femm.

Ins. Cesira Fadini

Nell'anno scolastico 1947-48 testè chiuso, ho svolto il mio insegnamento nella classe IV A femminile della Scuola « 4 Novembre ».

Il nucleo principale delle alunne era costituito dalle mie bimbe provenienti dalla terza e perciò le basi erano già note e la conoscenza sicura.

Ma fino dai primi giorni alcune bimbe mancavano: erano inferme per tonsilliti acute. Parecchie altre si dimostravano di malferma salute: scarne, ceree, sofferenti; spesso febbricitanti. Pensai che la diffusione di processi infiammatori a vari organi delle bambine (erano affette da tonsilliti, appendicit, coliti, gastriti) doveva avere una causa comune e ricordai che alla refezione scolastica avevano consumato tutti i giorni, senza interruzione, latte evaporato, piselli conservati e frittelle di baccalà; forse l'alimento azotato era stato eccessivo e anche poco digeribile e inadatto a stomaci infantili indeboliti dalle privazioni della guerra. I bambini avrebbero bisogno di latte fresco, intero, abbondante e sano, non di cibi ricchi di ptomaine, come il merluzzo disseccato. In Italia il latte non manca, ma con esso si fa l'ana, colla e sapone da toeletta.

E i Consorzi distribuiscono per la nutrizione umana (bambini, malati e vecchi compresi) latte parzialmente scremato per mandare la panna ai pasticceri o ai fabbricanti di ghiotti formaggi. Il latte, il cibo più completo, più puro, più naturale, è generalmente tenuto in dispregio. Ed è strano che, mentre per formare un toro robusto si trova utile nutrire di latte un vitello per più di due anni, non si trovi altrettanto utile usare tale nutrizione per far crescere robusto il figlio dell'uomo.

Date le generali condizioni di salute, credetti mio dovere di svolge-

re efficaci lezioni d'igiene alimentare. Ammonii le bimbe di nutrirsi soltanto all'ora dei pasti e di preferire il latte, le uova e i cibi vegetali. Le misi in guardia contro i cibi intrisi di grasso, come le paste dolci e le frittiture e, contro il vitto carneo essendo intossicante. Feci osservare alle alunne come la nostra dentatura sia perfettamente uguale a quella delle scimmie, che sono animali frugivori; feci osservare la profonda differenza tra la dentatura nostra e quella degli animali carnivori e feci loro conoscere la enorme differenza che esiste tra gli organi della digestione degli animali carnivori e quelli degli erbivori: i primi con intestino cortissimo, per evitare le intossicazioni; i secondi con intestino lunghissimo: anche l'uomo ha intestino lunghissimo e perciò le carni determinano, coi loro avanzzi, le intossicazioni che generano le malattie.

Dio aveva posto l'uomo nel Paradiso Terrestre: esso fu descritto dagli antichi come un giardino pieno di frutta: è chiaro che l'uomo allora doveva essere frugivoro. Nelle antichissime età bibliche e nella pagana età di Saturno l'uomo viveva col prodotto delle greggi e con quelli della terra: era molto longevo e ignorava le malattie. Queste cominciarono quando gli uomini, emigrando lontano dai paesi caldi, furono costretti a nutrirsi di carne.

Le bimbe si divertirono al nuovo insegnamento e impararono.

Ma non è facile rifare la testa ai genitori e i medici curano le malattie, ma non eliminano mai le cause che le producono. E circa un terzo delle mie bambine ha sofferto per gravi malanni: tonsilliti, appendicit, bronco-polmoniti, gastriti, pleuriti. E le poverette dovettero rimanere assenti dalla scuola

per lunghi periodi. Il profitto ne risentì e le bimbe non diedero certamente ciò che avrebbero potuto dare, se si fossero trovate in migliori condizioni fisiche.

Tutto l'anno cercai di rivolgere l'autogoverno delle bimbe a mantenerle sane e riuscii a farle smettere di rodere di soppiatto a tutte le ore, e ad attendere serenamente l'ora del desinare.

La mia scolaresca era povera: quasi la metà fruiva della refezione scolastica gratuita; due terzi, del sussidio scolastico. Una sola bimba era abbiente e, a dire il vero, si prodigò per le compagne più indigenti. Quasi tutte appartenevano al ceto operaio: parecchie avevano il padre disoccupato, alcune malato; a tre bambine è stato ucciso; due sono profughe della Venezia Giulia: a una di queste il padre è stato rapito a Trieste e ignora dove si trova. Tutte queste sciagure congiunsero strettamente le bimbe nella più affettuosa solidarietà. Ad una orfana di madre, col padre disoccupato, le compagne offrirono il Sussidiario mettendo insieme in pochi giorni le seicentocinquanta lire necessarie per acquistarlo.

I rapporti tra scuola e famiglia intercorsero buoni e ottenni sempre pronta e deferente collaborazione tutte le volte che la richiesi con brevi note nel libretto personale delle alunne. In un primo tempo riuscii ad ottenere la divisa scolastica, in alcuni casi messa insieme con vesti logore e ritinte; ma non ebbe durata e alcune bambine non riuscirono poi a provvederne un'altra.

Nessuna alunna emergeva per vivacità d'intelletto: erano menti mediocri, sorrette dalla buona volontà e dalle cure dei famigliari. Tutte prestarono attiva collaborazione all'insegnamento e spontaneamente ricercarono nei libri della famiglia ciò che avevano appreso durante la lezione.

Portarono a scuola libri, giornali,

opere letterarie a dispense, riviste illustrate, serie di vedute-ricordo delle più belle città, collezioni di cartoline illustrate, antologie, nelle quali avevano riletto le poesie che io andavo ricordando o recitando, a integrazione delle varie lezioni, pregandomi di dettarle per impararle anche loro a memoria.

Seguendo le istruzioni ai programmi, ho insegnato la storia unitamente alla geografia, regione per regione; gli avvenimenti storici si ripetevano, si colorivano di nuovi episodi, si localizzavano più chiaramente, s'illuminavano di nuova luce mediante la visione di antichi monumenti, finivano col diventare famigliari. E accanto alle glorie del passato, parlai della vita moderna, colle sue industrie, coi suoi traffici, colle sue fiorenti coltivazioni agricole, colle sue prodigiose bonifiche.

Di quando in quando ci divertimmo a compiere eruditi viaggi, lungo svariati itinerari, sopra una grande carta geografica dell'Italia.

Per la Mostra Didattica, le più abili lavoratrici presentarono campioni di svariati punti a maglia e « completi » per bambola (gonnelline, giubbetti, calzoncini, cuffie, scarpine) ma anche calzerotti per bambina, di cotone e di lana, confezionati con rimasugli di filati, formando zone simmetriche in perfetta armonia di disegno e di tinte.

La scuola è abbastanza fornita di materiale didattico che, purtroppo, le vicissitudini della guerra hanno in parte guastato. Ma bisogna però convenire ch'esso è alquanto antiquato. Vi è una sola, bellissima carta geografica: ma si limita all'Italia settentrionale; dovrebbero esistere, colla stessa scala e il medesimo tipo, anche l'Italia centrale e meridionale. Ma la carta geografica nulla dice se non è accompagnata dal paesaggio. Quando si riprodurranno sui cortelloni forti ingrandimenti di nitide fotografie a colori, che ci mostrino veramente l'Italia?

E' inutile parlare di scuola attiva, quando il bambino non può osservare a suo agio le cose nella loro realtà fotografica! Nelle condizioni presenti non può essere ancora che un vaso pieno di parole, perchè una vignetta, una cartolina illustrata non bastano a dare l'idea della grandiosità della natura, nè dell'ansito poderoso della vita moderna. Mancano visioni fotografiche d'insieme e particolari pittoreschi o superbi delle nostre città, dei nostri stabilimenti industriali, degli impianti idro-elettrici, delle funico-

lari, dei laghi, dei fiumi, dei canali navigabili, dei nostri porti, delle navi, delle immense stazioni ferroviarie. E' una nuova industria che deve sorgere, per portare veramente la realtà e la vita in tutte le scuole d'Italia. E' veramente miserabile l'odierno baloccarsi con un fiore, con una foglia, con una figurina, colle favole vuote e stantie, anzichè far spalancare gli occhi avidi dei fanciulli sul mondo vero, ove c'è tanto da vedere, da conoscere e da imparare, se vogliamo sentirci veramente cittadini d'Italia.

SCUOLA « 4 NOVEMBRE » - UDINE

Classe IV sez. A maschile

Ins. Marianna Marchesini

La classe affidatami era composta di trentacinque alunni dei quali una decina tra ripetenti e provenienti da altre scuole. Gli altri erano già stati miei alunni fin dalla prima, o dalla seconda, o dalla terza; li conoscevo, perciò, bene ed essi erano consapevoli del mio metodo educativo e delle mie esigenze; pure la classe aveva cambiato parecchio nell'assieme per la presenza dei ripetenti, specialmente, tutti irrequieti, maleducati, ignoranti e disturbatori i quali mi diedero non poco da fare per ridurli all'ordine e alla calma ed affiatate, così, la classe.

Essendo questa troppo numerosa, ho adottato il metodo tradizionale che però non si pensi porti ad una scuola passiva; tutt'altro! E' il metodo che la maggioranza degli insegnanti di Udine ha sempre adottato ricavandone ottimi risultati perchè la spontaneità dell'alunno non è stata mai trascurata, ma anzi spronata a collaborare vivamente con l'insegnante e a mettersi in evidenza. Spesso mi sono lasciata guidare nelle lezioni dagli alunni stessi che presentavano soggetti da trattare, pur badando di non superare i limiti en-

tro cui la lezione doveva essere contenuta perchè potesse riuscire efficace ed essere ben compresa dalle piccole menti degli scolari stessi. A volte, invece, facevo sorgere un vivo desiderio negli scolari con accorte domande e piccoli accenni alle lezioni che dovevo fare, perchè « volessero imparare » proprio quanto avevo preparato per essi e per quel giorno, e allora si vedeva l'intera scolaresca pendere dalle mie labbra e uscire in osservazioni e domande sorprendenti che molti adulti non avrebbero saputo fare.

Oppure assegnavo compiti di osservazione sulle vicende stagionali, sullo sviluppo delle piante, sugli animali domestici, o li invitavo a ricercare il maggior numero possibile di notizie sulla vita di qualche animale feroce. Era una vera gioia la ricerca, e venivano a scuola con disegni e riproduzioni di fiere delle quali raccontavano mille cose interessanti. Naturalmente io ero sempre vigile e pronta a correggere le espressioni errate e gli strafalcioni e a far trovare i vocaboli appropriati al loro dire, i pronomi necessari e le voci verbali adeguate. Questa era grammatica viva,

parlata, direi quasi vissuta; nè annoiai mai gli alunni con esercizi più o meno lunghi di analisi grammaticale scritta.

Certi giorni facevamo con il pensiero lunghi viaggi immaginari e così nasceva lo studio della geografia e della storia che poi si concretava con la conoscenza dei nostri itinerari trasportati sulla carta geografica e con l'apprendimento o la ripetizione della storia riguardante le località prese in esame; così tutto era legato e vivo e negli alunni c'era un grande interesse e una vera smania di dire le loro osservazioni o di rispondere alle mie domande. Da casa, poi, portavano altri libri con illustrazioni e riproduzioni di personaggi storici, o belle serie di cartoline con vedute delle cento città italiane e visioni alpestri o marine, o dei nostri bei laghi.

Portarono vedute di castelli medioevali, figure di cavalieri e di combattenti dell'epoca, perfino una completa armatura di cavaliere medioevale con elmo e scudo, e monete antiche di grande valore: questa è scuola attiva.

Nulla di nuovo sotto il sole, e chi fa scuola col cuore ha sempre trovato e sempre troverà i mezzi di rendere il suo insegnamento vivo, avvincente, fecondo di buoni risultati.

Nella scolaresca si notava un numeroso gruppo di ragazzini ottimi sotto ogni riguardo, il quale servì di esempio e fece da mototratte ai meno intelligenti ed anche ai negativi. Io non ho mai trascurato nessuno, anzi ho maggiormente curato i più tardivi fino all'ultimo dell'anno scolastico e quella decina di alunni che ho rimandato agli esami della II sessione aveva proprio bisogno di continuare anche nelle vacanze lo studio e la preparazione alla quinta classe.

L'insegnamento e tutta la vita di scuola erano basati sulla morale sull'amore, sulla giustizia e sulla

sincerità: ho visto più volte i ricchi dividere le loro merende coi compagni che non avevano niente; agli assenti i più gentili portavano i compiti, e Brunetto portò i confetti della sua Prima Comunione per tutti i compagni della classe. Cosa nuova e gentilissima che ancora nella mia lunga carriera d'insegnante non mi era toccato di vedere.

Con infiniti accorgimenti, con lodi e castighi, il più delle volte decretati dai compagni stessi chiamati a giudicare, con incoraggiamenti e buoni consigli ho sempre cercato che gli alunni si abituassero a scegliere il bene collettivo molte volte in netto contrasto con quello personale, cioè di far loro comprendere che la vera libertà è proprio quella di saper scegliere e indirizzare le nostre azioni secondo il nostro dovere e non secondo il nostro interesse o piacere. Proprio tutto all'opposto del significato che oggi la maggioranza del popolo dà alla parola libertà e che per esso vuol dire fare ovunque e sempre il proprio comodo anche a costo di pestare i piedi al prossimo.

Non esigetti mai, però, dai miei scolari immobilità assoluta nei banchi, nè silenzio sepolcrale che sono cose veramente inumane. Quand'era necessario, lo facevano da soli, tanto erano tesi nello sforzo della ricerca di una nuova regola di geometria, nell'estrazione a sorte del nome di un compagno da premiare, nella risoluzione di un problema o nello svolgimento di un tema.

Se vedevo qualche scolareto pallido e stanco, gli ordinavo di riposare magari con la testina posata per un po' sul banco, o di uscire a bere un po' d'acqua, o a fare una passeggiata nel corridoio; avevo poi cura di alternare lezioni pesanti con altre meno impegnative, di intercalare fra le lezioni un po' di recitazione, qualche giochetto educativo, o una lettura ricreativa; talvolta scherzavo anche con gli

scolari, ma poco dopo, eccoli di nuovo pronti al lavoro!

I maschi hanno una grande attitudine allo studio dell'aritmetica e della geometria che capiscono con prontezza e facilità, quindi ho durato poca fatica a ricavare da loro stessi il modo di calcolare l'area delle superfici piane e quindi le regole relative. Avevano gran gioia e gran braura ad ogni nuova conquista che facevano, e quanto hanno lavorato per misurare stanze, porte, finestre, piastrelle e vasche circolari e calcolarne, poi, le rispettive superfici! Anche nel calcolo orale e scritto mi sono attenuta a quesiti pratici, basati sull'esperienza degli alunni, cercando molto spesso di ottenere da loro la formulazione dei problemi da risolvere.

Più faticoso è stato l'insegnamento della lingua italiana che ho trattato con uguale serenità del precedente, ottenendo buoni risultati. Ho notato più volte, però, che i compiti lungamente preparati con cicli di osservazioni, con letture adatte, con preparazione orale riescono di gran lunga superiori a quelli fatti sui temi non preparati, perchè in questo secondo caso gli alunni si sbrigano con svolgimenti un po' troppo brevi. Io, allora, leggendo e correggendo ad alta voce qualche componimento scelto tra quelli migliori della classe, cercavo di far aggiungere particolari e abbellimenti onde ottenere oralmente un compito più organico e completo che poi facevo tornare a scrivere a tutta la classe, notando l'intima soddisfazione degli alunni stessi che avevano scritto di più e meglio. C'è stato uno scambio di cartoline illustrate tra i miei alunni e quelli di una quarta classe di Belluno e di Venezia. Hanno scritto, su temi assegnati, numerose letterine a parenti ed amici; hanno scritto diversi riassunti di racconti del loro libro di lettura aggiungendo qualche breve commento e riflessione; hanno trasfor-

mato in prosa libera tutte le poesie lette e spiegate nel corso dell'anno. La lettura era buona, in parecchi casi ottima. Iniziai gli alunni all'uso del vocabolario che molti avevano a casa e c'era la gara nel ricopiare la spiegazione dei vocaboli che io stessa avevo fatto sottolineare a scuola, durante la lettura. Ai ragazzi piaceva anche moltissimo il prepararsi a leggere ed esporre un brano a piacere, scelto magari in un libro diverso dal testo scolastico, e l'esposizione era fatta generalmente con garbo e interessava moltissimo, appunto per la varietà di soggetti, tutti gli scolari che stavano molto attenti.

La scuola bella, lucida, dipinta a nuovo per i recentissimi lavori di restauro, invitava i ragazzi al rispetto e all'ordine. Peccato, però, che ormai l'edificio sia circondato da case e che nella ex casa del Balilla sia stata creata una caserma di polizia le cui automobili e, peggio, gli autocarri disturbavano per mattinate intere coi loro motori accesi, il cui rombo era accompagnato dall'abbaiare di cani, ed innervosivano fuori di misura alunni ed insegnanti anche a finestre chiuse.

La scuola manca di palestra e mentre soltanto pochi anni addietro si passava nella bellissima palestra della ex casa del Balilla per la lezione di educazione fisica, quest'anno, invece, le lezioni sono state fatte per tutto l'inverno e nelle giornate piovose in classe. Si potrà riavere un giorno l'uso della palestra su ricordata? Speriamolo.

L'ambiente sociale della «IV Novembre» è, senza paura di esagerare, il peggiore della città perchè accoglie i figli delle famiglie che abitano in vie malfamate, e di altre ancora dove vive il ceto cittadino di infimo rango, corrotto e poco curante della prole. Io cerco di fare opera di bonifica morale, penetrando con l'insegnamento morale, per mezzo dei bambini, in quelle case, fra quella gente per richia-

marla a quel tenore di vita che aveva almeno prima della guerra nefasta che distrusse il senso morale dei facili e dei deboli.

Ci sono anche le famiglie che curano ed assistono bene i figli tanto moralmente, che fisicamente e intellettualmente; e questi sono gli alunni che nella scuola danno i migliori risultati.

Ma quante sono quelle, ahimè, che li tengono alzati fino a tardissima ora, che li conducono per le osterie o al cinematografo, o che addirittura li lasciano razzolare nelle vie ad imparare tutto ciò che la strada insegna. Poveri ragazzi! Sono i più bisognosi delle cure della maestra, ma la mettono a dura prova con la loro ineducazione, la loro negligenza e la loro poca buona volontà! Tipico era il mio alunno Carlo, ripetente appunto per la cattiva condotta. In principio d'anno credeva di poter continuare anche con me il suo riprovevole tenore di vita scolastica degli anni precedenti, e dovette anche sospenderlo dalle lezioni per tre giorni. Poi, un po' alla volta si migliorò, si mise a studiare, a fare con più cura i compiti; ne approfittai subito per lodarlo e incoraggiarlo ai bene; allora mi si affezionò e ottenni la vittoria; potei promuoverlo. La madre, quando lo seppi, con le lacrime agli occhi mi prese improvvisamente le mani e me le baciò. Ero confusa e commossa anch'io...

Gli alunni erano in complesso abbastanza intelligenti, anzi in diversi casi molto, e si può affermare che la mente dei ragazzi è aperta ora più che negli anni addietro, perchè leggono molto (magari anche ciò che non dovrebbero), perchè frequentano il cine, perchè sentono la radio, assistono alle corse e alle partite di calcio, e i più grandi hanno fatto, specialmente durante gli anni scorsi, i manutengoli e i borsaneristi; ma

la loro intelligenza è mal diretta e bisogna vigilare perchè non continui a svilupparsi malamente, ma che venga rivolta, invece, al bene. E quindi lezioni di educazione morale e di religione, ragionamenti sulla bontà, sull'onestà, sui doveri dei buoni cittadini, sulla soddisfazione del sentirsi amati e stimati.

Nella mia classe c'era il figlio del milionario, quello del libero professionista, quello dell'impiegato, quello dell'operaio, l'orfano di guerra, il pezzente. Li ho trattati con giustizia tutti alla stessa stregua, essendo se mai più severa nel giudicare i figli dei ricchi che godono tutti gli agi della vita e che quindi possono studiare e lavorare con minor pena. Giusto, vero?

Per lo svolgimento del programma ho avuto a disposizione il materiale didattico della scuola: carte geografiche, il mappamondo, tabelloni murali, stampe storiche, plastici degli organi del corpo umano, la bilancia coi pesi, le misure di lunghezza più in uso, il metro quadrato ecc. Poi ancora il materiale portato da me e dai ragazzi, come ho accennato nella prima parte della relazione, buoni libri di testo, la biblioteca della scuola e quella di classe.

Nella biblioteca di classe avevo una trentina di volumi prestati dai ragazzi, che son girati più volte tra gli alunni, in lettura, sotto il controllo del bibliotecario. C'erano, però, anche i gelosi dei loro libri che non prestavano a nessuno, perchè le mamme avevano inculcato loro la paura dei microbi e delle infezioni; feci notare, però, come i ragazzi che leggevano molto, avessero una maggiore facilità nello scrivere le composizioni e sapessero anche molte cose di più degli altri..., e la bibliotechina funzionò tutto l'anno. Per questo fatto non ebbi bisogno di ricorrere alla biblioteca della scuola.

SCUOLA ELEMENTARE « CORMOR » - UDINE

Classe V femm.

Ins. Caterina Casonetto Torossi

All'inizio dell'anno in corso ho davanti a me diciannove alunne disciplinate, ma piuttosto apatiche e direi quasi ostili.

Provengono alcune da famiglie di operai, altre di impiegati ed altre ancora da disoccupati che risentono ancora dell'influenza disastrosa del dopoguerra.

Come ogni anno chiedo aiuto al Divino Maestro, perchè so che Lui solo è la vera fonte a cui noi maestri dobbiamo attingere per compiere la missione che ci è stata affidata.

In me non predomina tanto la preoccupazione di svolgere il programma di quinta, chè, se preso alla lettera, non basterebbero due anni per attuare, quanto quella di far amare la scuola, il lavoro e di combattere soprattutto la falsità, la maldicenza e l'invidia che predominano nel sesso femminile e di ottenere il rispetto e l'amore delle mie scolare. Come ho già detto sono apatiche ed anche fisicamente molto deboli data anche l'età (periodo della pubertà). Mi propongo soprattutto di amarle e di educare la volontà che è più forte dell'intelligenza, perchè ogni giorno di più noi possiamo diventare migliori. Organizzo tutta la vita della scolaresca in modo da far vivere alle fanciulle esperienze morali per svegliare in loro sentimenti, determinare atti volitivi e spontanei d'accettazione, accendendo interessi tali da far nascere abitudini ed atteggiamenti definitivi.

Faccio sentire che ho in loro la massima fiducia. Abolisco la rigida disciplina tipo teutonico che conduce ad un lavoro standardizzato e che soffoca la spontaneità. Non impongo: « Silenzio... silenzio » ma lascio chiedere, chiedere senza tregua e cerco insieme da buona amica, da sorella, nello stesso istante, oppure in un altro momento

più adatto la risposta agli infiniti perchè della natura. Nascono così i compiti di ricerca, la passione per la lettura ecc. Lo scaffale si arricchisce di libri, di oggetti, di materiale vario per supplire, almeno in parte, alle deficienze dei mezzi materiali a disposizione ai fini dell'azione didattica educativa.

All'infuori di vecchie carte murali non vi è nulla che aiuti a svolgere con mezzi più moderni le varie lezioni. Intanto per merito delle alunne l'aula diventa sempre più adorna ed accogliente e le ore volano...

Faccio sì che le alunne siano le prime operaie della loro costruzione non risparmiando loro fatiche e sacrifici sapendo che più si chiede, più ardua è la via che si propone all'alunno e più egli è disposto a dare con generosità e con tenacia. E quale via più aspra se non quella seguita dal Redentore? E sotto al Crocifisso, che faccio spesso mirare, appendo il cartellone raffigurante « Il monte della buona Volontà ».

La scolaresca viene divisa in due squadre. Ciascuna alunna ha una bandierina contrassegnata da un numero (1ª squadra bandierina celeste e 2ª squadra bandierina bianca) che viene puntata in un quadratino del cartellone. Ogni giorno si può salire. Chi raggiungerà la vetta? Attente però a non commettere errori per non dover retrocedere! Alla fine del mese la squadra vincente punterà una bandierina tricolore su di un altro apposito quadro. I vantaggi sono ottimi. Educata la volontà tutto riesce più facile da ottenere: disciplina, ordine, pulizia, profitto...

Non trascuro il referendum: elezione di una capoclasse di ordinatrici (revisori della pulizia, dell'ordine, bibliotecarie ecc.).

Dato l'ambiente sociale in cui vi-

ve la scolaresca che lascia in genere un po' a desiderare, come tutta la società di oggi, bisognosa di ricostruzione morale, ricorro a due ausili: il calendario « Educiamo » che lascio leggere e commentare dalle alunne ed il quaderno dei « Segreti » che io sola leggerò e dove le alunne segneranno volontariamente le vittorie o le sconfitte nel campo morale.

L'accusa sincera di colpe anche gravi fornirà lo spunto per le lezioni di morale. Con molta cautela verranno messi a parte anche i genitori di ciò che interessa il corpo e l'anima delle loro figlie.

Da molti anni adotto questo metodo e le famiglie mi sono molto riconoscenti.

Dopo molti mesi di scuola mi

accorgo che le femmine sono meno sincere dei maschi e solamente dopo l'esame di Religione escogitando un altro metodo sul quaderno dei segreti, ottengo confessioni più complete. Le alunne mi propongono di scrivere in colonna: devozione, rispetto, obbedienza, sincerità, ordine, puntualità, umiltà, laboriosità, purezza, resistenza, carità. Accanto alle parole ogni giorno verrà tracciata una croce o disegnato un fiore a seconda delle azioni cattive o buone compiute.

Organizzo continue gare tenendo desta l'emulazione; faccio classificare elaborati ed esposizioni orali dalle alunne stesse ed alla fine di aprile quando assegno il tema « La mia maestra » ottengo un collaudo alla mia opera che vale più di qualsiasi lode dei superiori.

SCUOLA ELEMENTARE « 4 NOVEMBRE » - UDINE

Classe III A femm.

Ins. Teresa Baldini

Presento la mia classe: una terza composta da 32 alunne abitanti parte il centro della città, parte la zona periferica di Porta Venezia.

L'ambiente mi è stato favorevole, poichè le bimbe sono in prevalenza appartenenti a famiglie civili, che sanno apprezzare l'opera della scuola e collaborare ad essa.

Particolare cura però ho dedicato alle scolare meno favorite dalla sorte sia materialmente, sia spiritualmente, perchè sono queste che maggiormente hanno bisogno dell'opera dell'insegnante e che richiedono che la scuola provveda a ciò che la famiglia non può dare.

Ho sempre ritenuto necessario tenere in primo piano l'educazione, quindi ho abituato le mie alunne, fino dalla prima classe ad amarsi ed aiutarsi scambievolmente, a proteggere le più deboli, a soccorrere le più povere, ad apprezzare non a invidiare le migliori, ad aiutare le meno intelligenti, a compatire i difetti e a non farli rilevare. Posso dire di aver ottenuto nel campo educativo risultati soddisfacenti:

sono scomparse le piccole accuse spiacevoli, vi è stata gara nel difendere e nell'aiutare le compagne col provvedere i compiti alle assenti, col prestare il libro di testo alle indigenti che non hanno potuto procurarselo.

Un giorno ho scorto una bimba con gli occhi gonfi di lacrime, ho creduto non sapesse risolvere il problema e l'ho interrogata. Mi ha risposto: « Piango perchè la mia compagna è stata rimproverata per causa mia ».

Mi piace creare questa minuscola società ispirata da sentimenti di fraternità ed affetto quale buon seme per quella di domani.

Molte volte mi sono divertita a discutere con le mie alunne, a far giudicare mancanze, a far riflettere su ciò che è bene e su ciò che è male. E quali sereni ed esatti giudici sono i bambini! Me ne sono persuasa più volte, ad esempio quando presentavo i compiti al giudizio della classe o facevo classificare le alunne interrogate. Me ne sono accorta pure quando ho fatto

eleggere il consiglio di classe: ad unanimità sono state prescelte le compagne migliori per bontà e profitto, le quali sono state destinate al disbrigo delle mansioni che coadiuvano l'opera dell'insegnante. Dette alunne elette hanno ad esempio diretto lo scambio dei libri della biblioteca di classe, da me guidate hanno scelto, consigliato e distribuito secondo le capacità. Ho riscontrato in ciò un'utile collaborazione tra compagne ed altrettanto quella delle interrogazioni scambievoli, della correzione reciproca dei compiti seguita dal mio controllo. Gli errori venivano segnati a matita dalle alunne, poi discussi, e dagli sbagli altrui, che si rilevano più facilmente dei propri, ho fatto dedurre ammaestramento, evitando la critica spiacevole. Sono questi esempi di scuola attiva che io ho procurato di attuare il più possibile.

E' sempre stato mio convincimento che la scolaresca prenda non solo vivo interesse e piacere alle lezioni, ma anche che queste vengano impartite in modo che siano le alunne, quando è possibile, e sempre da me guidate, a scoprire il sapere. Assegnavo ad esempio la prima parte di un problema e facevo ad esse ricercare tutte le possibili domande, oppure scrivevo una operazione alla lavagna e in base a questa le alunne dovevano enunciare il problema.

Quale interesse gioioso e gara ho suscitato in questo campo ed altrettanto durante le interrogazioni di storia e geografia.

A queste esercitazioni sono state presenti anche le allieve della scuola di tirocinio, alle quali ho fatto capire come tutte le materie di insegnamento devono offrire ampio campo di ragionamento e discussione e che detto campo non deve avere un limite, qualora la capacità della classe offra la possibilità di superarlo. Ho dimostrato anche che l'apprendimento della grammatica,

come quello dell'aritmetica, può essere piacevole, interessante e assai proficuo, se presentato in modo da richiedere il massimo contributo della riflessione delle alunne.

Non mi sembra quindi che si possa — come alcuni dicono — usare poco l'insegnamento collettivo. Pur rispettando l'individualità dell'alunno ed uniformandomi al nuovo indirizzo pedagogico, non ritengo opportuno che sia bandita la staticità nei banchi, il silenzio, l'uniformità del lavoro scolastico e che si possa quindi concedere libertà di muoversi nell'aula, di chiedere qualsiasi spiegazione ai compagni, poichè si sa benissimo che gli alunni sono sempre pronti ad abusare della libertà, e non si deve credere che sappiano autogovernarsi. L'autogoverno deve essere un fine, per condurre a questo, occorre una guida sicura, paziente, instancabile.

E in quale limite dunque io concedo la libertà? Le mie alunne sono libere di esprimere i loro pensieri, le loro incertezze, i loro errori, sono libere di manifestarmi i loro desideri ed io sono pronta a soddisfarli entro il limite del possibile. Sono libere di scegliersi il libro della biblioteca, il gioco preferito in cortile, sono libere di richiedere di essere interrogate, di collaborare con l'insegnante alla scelta di un tema, di un problema, di una lettura; di un canto, di un disegno.

Le mie alunne sanno però che la libertà deve essere disciplinata, affinché questo diritto singolo non debba turbare quello delle altre; esse sanno che nella scuola deve esistere ancora la devota ubbidienza, lo spirito del dovere necessari alla vita, che non è sempre piacevole e facile e che impone purtroppo sacrifici e rinunce. Perchè la piccola società della scuola non dovrebbe un pochino preparare anche a questo?

Io ritengo che la disciplina, intesa non come forma di imposizione,

ma come espressione di educazione, di adesione spontanea, sia indispensabile.

E' un segreto, un'arte ottenuti

solo da chi sa suscitare interesse e piacere alle lezioni e da chi molto sa farsi amare e stimare dai discepoli.

SCUOLA ELEMENTARE DI MULINARS (Clauzetto)

Classi I, II e III

Ins. Giacomo Cescutti

Ottobre. Sono chiamato a reggere le tre classi di Mulinars, ove, senza aver pensato prima al locale e al materiale didattico, è stata istituita una nuova scuola.

Vengo incaricato dalla sig.na Direttrice di trovare e di allestire l'aula. Il compito mi preoccupa. L'autorità comunale, non disposta ad incontrare spese, non mi è di aiuto. Non mi scoraggio. Vado in cerca degli alunni che gli anni precedenti frequentavano le scuole del capoluogo di Clauzetto o di Paludea. Li trovo. Sono pochi. Penso al locale. Una stanza disadorna, in un vecchio mulino diroccato, mi viene assegnata. Prendo un carro ed, aiutato dallo stradino comunale, carico banchi, tavole ed una lavagna. Sembriamo, noi due, degli zingari. Ci mettiamo in cammino, fra le risa della gente che, rustica ed ignorante, non comprende quanto un maestro possa fare nell'interesse della scuola.

Arriviamo sul posto. La stanza assegnatami sembra ed è un nido di pipistrelli. Rappresenta ambiente di fiabe dove potrebbero vivere animali d'ogni specie. Il coraggio mi viene meno. Impossibile viverci con gli alunni. Impossibile insegnare. Manca tutto. Prendo subito la risoluzione di entrare in una casa qualsiasi ed, in nome dell'autorità, mi faccio dare una camera.

Davanti alla... forza pubblica, fra mille imprecazioni, me la concedono. C'è una sola finestra e piccola. Non so che fare. Bisogna iniziare le lezioni. Scarichiamo dal carro banchi e lavagne e, portando tutto sulla groppa, riusciamo a dare alla stanza una pallida parvenza di aula scolastica.

Il giorno dopo inizio il mio insegnamento.

Col passar del tempo l'apatia e la freddezza delle famiglie verso la scuola dileguano. Sono sulla via giusta. Mi è di grande aiuto l'esempio, la bontà e l'interessamento mio non solo per la scuola ma anche per tutti i bisogni e le necessità delle popolazioni locali.

Famiglie ed alunni mi si affezionano. I bambini sono buoni. I genitori, anzi le mamme, s'interessano dei figli, ma non sono in condizione di coadiuvare l'opera dell'insegnante.

Gli scolari guardano sempre al maestro come a colui che li guida e li educa ed insegna loro, attraverso tutte le materie, la vita.

Sono volenterosi. A loro io debbo insegnare tutto. Non sono mai usciti dall'ambiente; sono all'oscuro di tutto. Ho fatto del mio meglio e sono soddisfatto dei risultati ottenuti.

Le condizioni economiche sono disagiate. Vita misera. I genitori o emigrano o lavorano una terra ingrata che poco o quasi nulla produce.

Da quanto ho detto all'inizio della mia relazione si può comprendere che ho iniziato il mio insegnamento senza alcun materiale didattico. Tutto è stato costruito dai miei alunni con il mio aiuto. In classe terza ho fatto costruire il metro; la bilancia e pesi. Ho fatto una raccolta di cartoline illustranti le principali città d'Italia. Gli alunni di prima e seconda portano quasi giornalmente a scuola foglie, fiori e animali. Così partendo dalla fauna e dalla flora locali ho svolto tutti i programmi.

I libri di testo, di cui ogni alunno è fornito, sono di valido aiuto.

Nessuna condizione favorevole allo svolgimento del programma se si eccettuano l'intelligenza e la buona volontà degli alunni. Noto grande difficoltà nell'impartire l'insegnamento a tre classi unite.

A mio parere bisogna assolutamente cambiare l'aula. L'ambiente oltre ad essere brutto è assolutamente anti igienico e privo di luce. Per vedere è stato sempre ne-

cessario usufruire della luce elettrica.

Concludendo sono soddisfatto perchè constato d'aver istruito sì ma d'aver molto più educato i miei fanciulli.

L'ultimo giorno di scuola ho compreso che io volevo bene a loro e che loro amavano me. La bontà è stata il mio aiuto e la mia guida.

Sono certo — e quale dolore se ciò non fosse! — che i miei alunni si ricorderanno di me perchè ho insegnato loro a vivere.



Appena la vista di un bambino è perfetta, bisogna tenergli gli occhi davanti. E' delizioso osservare quell'aurora d'intelligenza in quei piccoli innocenti: l'occhio sorpreso da qualche colore vivace o da qualche oggetto brillante vi si fissa con avidità e comunemente il bambino getta un grido di gioia. Bisogna allora seguire l'accento della natura, lasciare che il bambino balli e s'agiti fino a che egli e voi siate stanchi, ma quando i suoi sguardi seri indicano che la sua attenzione è fissata, non abbiate l'assurdità d'interromperla: l'eterno mazzo di chiavi resti fermo, non cercate di rompere quella breve fantasticheria.

HAMILTON

PROBLEMI E CONVEGNI DELLA SCUOLA MEDIA

4 GIUGNO - SCUOLA MEDIA "G. ELLERO" di Via Cairoli

6 GIUGNO - SCUOLA MEDIA "A. MANZONI" di Via Crispi

E' un primo contatto questo che abbiamo voluto prendere con gli insegnanti della scuola media. Questo bollettino che non ha la pretesa di essere una " rivista " scolastica, vuole soltanto, portando a conoscenza degli insegnanti di tutta la provincia quanto si fa nella scuola, semplicemente suscitare iniziative, agitare problemi, farli conoscere a chi li ignora, smuovere le acque... stagnanti — non c'è dubbio — in qualche zona, risvegliare in alcuni l'assopito amore per la cultura, far sentire il desiderio di aggiornarsi sui problemi didattici e pedagogici. Nessuno pensi che ci si voglia impancare a... maestri di pedagogia e di didattica. Qui si vogliono unicamente raccogliere quei dati di fatto, quelle prove, quegli umili tentativi che pur hanno la loro importanza e rivelano almeno un grande amore per l'insegnamento, un sincero desiderio di migliorarsi di perfezionare non soltanto il nostro sapere ma anche la nostra didattica, la nostra tecnica, la nostra conoscenza della pedagogia, della psicologia.

Già: forse qualcuno se n'era dimenticato!... Forse tutti... abbiamo fatto scuola così... magari con passione ma senza curarci di conoscere la pedagogia. Eppure è evidente che non basta una esperienza, anche lunga, per assolvere bene la missione dell'insegnante. Le scienze pedagogiche hanno fatto molto cammino. Libri e riviste pullulano: ma quanti segnano questi problemi? Quanti li approfondiscono? E quanti dall'applicazione di nuovi moderni metodi ed accorgimenti, traggono motivo di utile esperienza degna di essere conosciuta ed eventualmente diffusa? Nessuno possiederà il segreto del " perfetto insegnante " ne siamo certi! Ma perchè se si pensa che qualcosa di ciò che otteniamo possa esser utile ad altri, non lo facciamo conoscere, così, senza ostentazione, senza vanagloria? Confessiamoci: l'insegnante medio è un po' chiuso nella sua " turris eburnea " e appare restio a un contatto, schietto, umile e costante con i colleghi per " dare " e " ricevere " quei lumi e quelle esperienze che invece dovrebbero proprio subire il raggio di un giudizio, di una critica benevola ma costruttiva.

Lo scopo di queste riunioni è stato dunque soltanto quello di dare il via a uno scambio di vedute, di sentire, se non altro l'opinione degli insegnanti, intorno a determinati problemi.

Ci auguriamo di poter continuare, nel prossimo anno scolastico e di avere l'appoggio di tutti quelli che amano la scuola per il cui bene noi tutti dobbiamo lavorare.

Nei due convegni, anzi nelle due semplici riunioni, tenute alle scuole medie di Udine si sono trattate questioni generiche, sulla necessità di suscitare l'interesse dell'alunno, sull'unità didattica, e specialmente sull'insegnamento del latino.

Nel darne qui un sommario resoconto, non s'intende certo risolvere nessun problema, ma appena accennare e impostare perchè ciascuno ne tragga motivo per un personale esame per una meditazione su " cose " che può tornar utile discutere.

Ci si domanda: è l'insegnante un semplice trasmettitore di sapere? importa molto fare una bella lezione o anche molte belle lezioni?

O non è piuttosto e prima un educatore?

Per educare e insegnare, non c'è dubbio che occorre conoscere la meta cui si vuol arrivare e la materia da insegnare.

E' da pensare che ciascuno conosca e conosca bene i fini della educazione e la propria materia. Che se così non fosse, ozioso sarebbe, tra l'altro, anche il nostro discorso. Sembra a noi però che la vecchia formula " per insegnare il latino a Giovanni, bisogna conoscere il latino " vada oggi modificata, sia pure con le opportune riserve in quest'altra: " Per insegnare il latino a Giovanni, occorre conoscere Giovanni ". (Sottinteso che latino uguale a matematica o a qualunque altra disciplina).

Ora non c'è dubbio che assai poco, troppo poco ci si preoccupa della conoscenza del soggetto da educare anche da parte di chi ha possesso delle nozioni da insegnare.

Il giovanetto, l'ambiente familiare in cui vive, la società di cui fa parte, le condizioni economiche, le condizioni fisiche e biopsichiche ecc. ecc. sono tutti elementi che l'insegnante dovrebbe far oggetto della sua attenta indagine poichè il possesso di essi gli consentirà di adattare la sua azione educativa e didattica alle particolari esigenze dell'alunno.

Si muovono obiezioni: se l'insegnante deve far tutto questo dove troverà il tempo per insegnare? Per svolgere il programma? Si risponde:

Intanto il programma ministeriale non è " tassativo " ma indicativo: inoltre lo studio sopradetto deve esser condotto durante l'anno, continuativamente, deve accompagnarsi allo svolgimento delle lezioni, si può servire delle lezioni stesse, anzi si deve servire delle lezioni stesse, delle interrogazioni e di ogni altra occasione per esser integrato e completato. In vista di questa educazione, che è secondo noi il precipuo compito del professore, va anche attuata la unità d'insegnamento per cui facile riesce all'insegnante di lettere servirsi di ogni materia per l'italiano e servirsi dell'italiano per la geografia ecc. Su questo abbiám notato generale accordo e ci pare che nessuno intenda le singole materie come " compartimenti stagni ". Dove gl'insegnamenti sono molteplici, sta al capo dell'istituto coordinare i singoli insegnamenti, creare insomma uno stretto legame, dare unità d'indirizzo a materie diverse.

Abbiamo scorto sorrisi di incredulità eppure alla scuola media

di Pordenone, sezione staccata di Valvasone, questa fusione sussiste: il Disegno e l'Italiano, l'Economia domestica e il Latino, la Geografia e la Matematica, il Francese e la Storia, l'Educazione fisica, mercè un accorto amalgama tra insegnanti e tra insegnanti e alunni sono diventati realmente un mezzo di educazione.

Citiamo il caso del Latino: un insegnante ha "vivificato" con disegni e caricature fatte da lui stesso o dagli alunni sotto la sua guida le regole latine più difficili, in modo da imprimerle bene in mente. Sotto il disegno un esempio, una massima morale, un motto.

L'insegnante — che conosce i suoi allievi — non li tedia con lunghe monotone ripetizioni di regole ma li addestra a parlare, fa imparare dialoghi che in un "Circolo culturale", formato e diretto dagli allievi stessi, si recitano, a gara: qui si fanno anche discussioni di letteratura, di storia: qui si danno "pratiche" prove di quanto s'impara in economia domestica preparando il pranzo agli allievi e descrivendo, in latino o in esercitazioni d'Italiano, quanto si fa nella scuola. Le pareti del Circolo sono "decorate" di lavori, opera di allievi e dell'insegnante di disegno.

Gli allievi amano la scuola, vi passano anche i pomeriggi, perchè... perchè con tanti espedienti si è riusciti a suscitare, a tener vivo l'interesse dell'alunno: e questo interesse è seguito, saggiamente guidato dall'insegnante.

Si badi bene: è "un modo" di impostare e risolvere il problema: è "un modo" di intendere la scuola. Non vogliamo dire che è l'unico, Dio ce ne guardi, nè che si deva standardizzare o, per desiderio di "apparire" fare ad ogni costo ciò che non è conforme alle proprie capacità e tendenze. Intendiamo semplicemente — forse è una non inutile ripetizione — dire che si può, qualora si voglia, render più vivo l'insegnamento sì che l'allievo apprenda con piacere, e non viva per otto o nove mesi sotto l'incubo di questa o quella materia che lo ossessiona e ch'egli imparerà soltanto ad odiare anche se imparerà a conoscerla!

Abbiamo raccolto, per vero dire, anche altre esperienze, ancora agli inizi, ma degne di rilievo. Si tratta di quanto ha fatto la sig.na Piva in una I Media delle scuole "A. Manzoni" di via Crispi a Udine e del tentativo di altre due insegnanti della scuola media di Pordenone, signora Vocca e signorina Reginato, rispettivamente in una I femminile e I maschile.

L'esposizione del metodo seguito richiederebbe una particolareggiata descrizione che qui non è possibile fare. I risultati, per una I, ci son parsi buoni, anche se occorrerà attendere e seguire fino alla III per giudicare.

Ma un dato di fatto è che in queste classi il latino è un "divertimento" per gli alunni, nel senso che gli insegnanti lo "fanno apprendere" lo fanno gustare, vivere così come la signorina Reginato fa vivere la Storia e la Geografia e l'Italiano. Abbiamo avuto la sensazione di una vera "scuola attiva" e gli alunni ci assicurano — e lo conferma il preside — non si stancano mai, non vorrebbero mai che la lezione finisse.

Un vero piacere, senz'ombra di retorica, anche per noi, assistere alla lezione-interrogazione!

Quasi unanime la lamentela degli insegnanti di I media sulla preparazione degli allievi provenienti dalle elementari, per cui si dicono costretti a un lungo ripasso dell'analisi logica per l'insegnamento del latino.

Si discute sull'inconveniente e pensiamo che si dovrà giungere a una soluzione. Sta di fatto che i maestri che preparano agli esami d'ammissione lamentano che i professori pretendono troppo e questi rilevano invece gravi deficienze negli alunni. Ma il fenomeno si ripete, quando gli allievi lasciano la scuola media per entrare nelle scuole superiori; gl'insegnanti di scuole superiori lamentano la scarsa preparazione degli alunni della scuola media: e così di seguito fino all'università.

Una ragione, fino ad oggi, può trovarsi nel fatto che, vicini come siamo ancora alla fine della guerra, si risentono le conseguenze della precarietà dell'insegnamento impartito in quegli anni: la scuola si va assestando: è in vista una riforma e speriamo che saranno ben definiti i limiti di questa benedetta preparazione.

Tornando al latino e sempre in relazione alla affermata necessità di farlo apprendere bene e, se non senza fatica, almeno senza tedio, si fanno alcune obiezioni che riassumiamo:

- 1) Esporre è difficile
- 2) L'insegnante "deve" far imparare quelle date cose
- 3) Non sempre si può far imparare divertendo.

Osserviamo che nessuno impone di "far lezione" cioè di "esporre". I giovani odiano la esposizione, qualunque esposizione. Non si tratta di far divertire ma di interessare: e questo sì è un dovere che dobbiamo sentire. Si provi: si escogitino accorgimenti, si tentino metodi che — anche se non hanno l'etichetta — possono dare qualche buon risultato; soprattutto, pensiamo, occorre meditare sui nostri sistemi e prepararsi giornalmente al nostro lavoro. Ci è parso di dover rilevare un comune difetto: quello di "provare" magari con tanta buona volontà, un nuovo sistema o di tentare qualche nuova via e di pretendere subito risultati taumaturgici. Com'è possibile? Un anno, due, tre, più anni di tentativi, anche non riusciti non debbono scoraggiare. Non è certo il caso di ricordare l'esempio di uomini illustri, che hanno dedicato — spesso infruttuosamente — un'intera esistenza alla indagine scientifica e alla speculazione filosofica!

Eppure il pensiero umano e il progresso sono ad essi debitori di tanti odierni ritrovati. Un fatto è certo. Che tutti avvertono qualcosa che non va: tutti sentono la necessità di un risveglio, di un miglioramento, di un rinnovamento, anche nella tecnica dell'insegnare. Il fatto stesso che se ne parli e se ne scriva, è la prova che siamo, se non in crisi, per lo meno alla ricerca di qualcosa di più consono ai tempi, di più vicino all'indirizzo, agli orientamenti della Pedagogia moderna.

Da una inchiesta recentemente svolta e i cui risultati sono stati esposti e commentati in un quotidiano cittadino, è emerso che in generale le famiglie non hanno fiducia negli insegnanti e non li ritengono preparati al compito loro affidato!

Si creda o no all'inchiesta, il verdetto delle famiglie nei nostri riguardi è terribile e ci dovrebbe far tremare ed arrossire! Sarebbe come se i risparmiatori non avessero più fiducia in una banca e quella fallisse. Noi non falliremo forse, perchè lo Stato ci paga. Ma evidentemente è in fallimento la scuola; o meglio gli insegnanti sono in fallimento; e, poichè le famiglie, nonostante la loro opinione, giustificata o no, continuano a mandare da noi i loro figli, ne segue per la società un lento fatale suicidio in quanto non può eliminarci o sostituirci.

Dipende dunque da noi, fatti consapevoli della nostra responsabilità, l'essere all'altezza del compito che ci è demandato: siamo noi e soltanto noi che riformando noi stessi riformeremo la scuola e con la nostra serietà, la nostra preparazione culturale e didattica potremo far sì che l'opinione pubblica eserciti sugli organi competenti un'influenza tale da spingere lo stato a prendere per la scuola e gli insegnanti quelle misure che ne tutelino la funzione e la dignità.

ORESTE MISTRUZZI



La brutalità degli alunni si sviluppa per la durezza dei maestri, per l'abitudine di riunire i ragazzi in folle troppo mescolate. La menzogna è favorita da un sistema di regole generali che vengono imposte indistintamente a tutti i ragazzi senza curarsi di sapere se essi sono in grado di osservarle. Il ragazzi mentiranno finchè il maestro non li conoscerà ad uno ad uno e non proverà per loro nessuna simpatia. La pigrizia è favorita dall'abitudine di affidare ad ogni maestro un numero troppo grande di alunni. Ognuno di loro può sperare di non essere colto in fallo; in ogni caso è certo che l'alunno che non può liberamente esporre le sue difficoltà al suo maestro, sarà presto disgustato di un lavoro inutile.

THRING

CONVERSAZIONI DIDATTICHE

A chiusura e conclusione della attività didattica svolta nelle scuole medie ed elementari della provincia, nel corrente anno scolastico, si tennero, a cura del Provveditorato agli Studi di Udine, otto conversazioni didattiche sui seguenti argomenti e nelle date a fianco indicate:

- Venerdì 10 giugno — prof. BELLAVITIS: *L'intelligenza*.
 Sabato 11 giugno — dott. BEINAT: *Lombardo Radice*.
 Lunedì 13 giugno — prof. BELLAVITIS: *La memoria*.
 Mercoledì 15 giugno — dott. BETTIO: *Dewey*.
 Venerdì 17 giugno — prof. BELLAVITIS: *Rilievi di un medico sulla educazione*.
 Lunedì 20 giugno — dott. SACCO: *Si può misurare l'intelligenza?*
 Martedì 21 giugno — prof.ssa GIANNATASIO MORENO: *Ferrière*.
 Mercoledì 22 giugno — prof. DE GIORGIO: *Don Bosco*.

Questa ultima non fu, poi, tenuta, per ragioni di forza maggiore.

Scopo delle conversazioni fu di illustrare e richiamare all'attenzione degli insegnanti, accanto a quattro figure di educatori, le cui dottrine ed esperienze profondamente influirono e tuttora influiscono nella moderna attività pedagogica e didattica, alcune fondamentali nozioni di psicologia applicate all'educazione, la cui conoscenza è quanto mai indispensabile all'educatore.

Con ciò il Provveditorato volle portare il suo contributo a tutta una attività di aggiornamento e miglioramento nell'azione educativa e didattica, esigenza che non può non essere sentita in ogni momento da ogni ordine di scuola, la quale deve essere una istituzione in continuo cammino nella mai compiuta ricerca di una propria perfezione.

Presentiamo di seguito il riassunto della conversazione tenuta dal dott. Bettio, lieti di poter fare altrettanto per tutte le altre, non appena ci perverranno.

LA PEDAGOGIA DI GIOVANNI DEWEY

Non molto conosciuto nel passato, da noi, come pedagogista, meno ancora come filosofo, Giovanni Dewey, il pioniere americano dell'escuole « nuove », offre motivi di interesse per l'attualità della sua problematica.

Nuovi interrogativi sono sorti nel nostro orizzonte pedagogico per la rinascita degli ordinamen-

ti democratici e per le nuove responsabilità affidate agli educatori dalla Costituzione, i cui principi etici e sociali attendono di essere tradotti nel costume anche col loro contributo.

Di qualche utilità, senza dubbio, può essere allora la meditazione del pensiero di Giovanni Dewey per chi è costretto a bat-

tere vie consimili a quelle dallo stesso percorse e ad affrontare i medesimi problemi che lo affaticarono.

Nato a Burlington, il 20 ottobre 1859, egli fu discepolo di Stanlej Hall, psicologo insigne, chiamato il padre della psicologia scientifica e del fanciullo; seguì più tardi il pragmatismo di W. James del quale sviluppò la dottrina in modo del tutto originale. Professore nelle Università di Minnesota di Michigan, di Chicago e di Nuova York, il suo pensiero espose dalla cattedra ed in opere psico-filosofiche come: *Psicologia* (1886); *Studi di teoria logica* (1903); *Etica* (1908); *Saggi di logica sperimentale* (1916); *Ricostruzione filosofica* (1920), (trad. italiana Bari 1931); *Esperienza e natura* (1925) (trad. italiana 1948), in opere di contenuto pedagogico come: *La scuola di domani*; *Il mio « credo » pedagogico e le fondamentali Scuola e società* (1899) (trad. italiana Firenze 1949 e Democrazia ed educazione (trad. italiana Firenze 1949), ed infine in opere di sociologia come: *Individualismo vecchio e nuovo* (1930) (trad. italiana Firenze 1948); *Liberalismo ed azione sociale* (1935) (trad. italiana Firenze 1946).

Il Dewey non si accontentò di essere un uomo di pensiero. Fedele al suo metodo sperimentale fondò due scuole « nuove »: la prima a Chicago, nel 1896, la seconda a Nuova York, nel 1904, dedicata a Orazio Mann della quale sono stati pubblicati interessanti documenti didattici, tradotti anche in lingua italiana da Giuseppina di Laghi (*Una scuola elementare di Nuova York*, Firenze 1924).

Il pensiero del Dewey affonda le radici nell'humus psicologico e culturale americano. Caratte-

ristiche del popolo americano sono un atteggiamento mentale di azione pieno di fiducia nel successo, il gusto romantico per la avventura, una profonda fede nelle capacità dell'individuo ispirata dalle ricchezze delle risorse del territorio nazionale e dallo spirito del protestantesimo ribelle, esaltatore delle responsabilità individuali, ed infine uno spiccato senso sociale. L'organizzazione viene considerata come il mezzo migliore di valorizzare al massimo le energie individuali, sempre con lo scopo — dominante nella vita americana — di raggiungere il successo attraverso una energica azione. Gli stessi motivi psicologici: individualismo, attivismo e ottimismo pratico e costruttore, ritroviamo nel Dewey: gli stessi motivi che gli fecero abbracciare il pragmatismo o filosofia della azione, nemica di ogni astrattismo intellettuale e di ogni atteggiamento spirituale contemplativo.

Occorre, in breve, passare in rassegna le sue vedute filosofiche prima di entrare nel campo delle conseguenze pedagogiche.

Egli critica, affrontando il problema gnoseologico, le posizioni della vecchia psicologia secondo la quale i sensi fornivano i dati empirici ad una attività sintetica di carattere superiore; la regione, sede della conoscenza. L'esperienza aveva in tale concezione un significato di conoscenza inferiore. La nuova psicologia, invece, fondata su dati biologici, dà all'esperienza un significato più vasto fino ad identificarla con la vera conoscenza.

La creatura vivente per conservarsi non soltanto subisce lo ambiente, ma reagisce ad esso e lo trasforma: l'uomo dopo aver sofferto le asprezze del deserto

lo trasforma in un giardino. Nel nuovo concetto di esperienza l'elemento attivo si combina con quello passivo. Un uomo addormentato che venga investito dalle fiamme ed ustionato non ha una vera esperienza nel senso istruttivo, di conoscenza. Esperienza invece piena e vitale l'ha invece un fanciullo che ponga senza intenzione un dito nel fuoco. Il fanciullo subisce il calore e lo soffre, ma le conseguenze sono strettamente legate alla sua azione. Nell'avvenire porre il dito nel fuoco significherà bruciarsi. Vi è, in questo caso un apprendimento, una regola di condotta per il futuro, una esperienza completa insomma.

Il sapere, con il nuovo concetto di esperienza, perde la sua posizione statica e non resta se parato dalla stessa, ma serve di norma per regolarla e ne viene intimamente a far parte; esso assume una funzione pratica come suggerimento del passato, che attende di essere confermato nella sua validità dal successo. E' facile arguire come un sapere siffatto, mutevole con l'esperienza a cui è legato, assoggettato al successo delle azioni o al loro insuccesso in un processo senza fine, non ammetta sistemi chiusi e rigidi di pensiero o verità assolute.

Compito della filosofia non sarà quello per il Dewey di contemplare una realtà tutta data, da accettare passivamente, ma di razionalizzare, in modo attivo, le possibilità delle esperienze, in particolare di quelle collettive o sociali. Non ideali metafisici dunque per il Dewey, ma ideali umani, sociali e politici. Il reale e l'ideale sono divisi, egli afferma; è questa la tragedia maggiore del nostro tempo. Si bandiscono guerre nel nome dei più splendidi ideali, ma esse ven-

gono condotte con metodi spietatamente realistici. L'uomo, dice il filosofo americano, è diventato un accessorio della macchina che pure è frutto del suo meraviglioso genio inventivo. La rivoluzione industriale e quella scientifica non sono andate di pari passo con una rivoluzione morale. E non possiamo dargli torto.

Se pensiamo infatti alla prodigiosa invenzione dell'imprigionamento dell'energia atomica ci si può chiedere se gli uomini abbiano una responsabilità morale adeguata all'uso dell'invenzione medesima, sì da impedire una catastrofe irreparabile per l'umanità.

Pensiero e pratica, cultura e lavoro debbono riunirsi e procedere insieme al fine di combattere le ingiustizie e la povertà, evitare le rivoluzioni sociali, salvaguardare i principi delle democrazie.

Il pensiero perciò, scendendo dalle astrazioni metafisiche, assuma la sua vera funzione attiva e strumentale, sia un modo d'apprendere i fatti; ricerca selezione osservazione, ricostruzione in breve, dell'esperienza.

Dinamica diventi anche la morale.

Sia ricerca dei mali allo scopo di eliminarli, sia intelligenza accompagnata da ampia simpatia, sensibilità equilibrio. I suoi fini non siano assoluti e trascendentali, ma umani e sociali inerenti alle azioni pratiche, a situazioni concrete e sempre soggetti a revisione critica. Ogni azione per il Dewey ha il suo bene, ma la moralità non si tratta col possesso del fine dell'azione, la felicità, per esempio. Il suo valore invece si realizza nel corso dell'azione stessa, nello sforzo costante di ricerca per migliorare, come sviluppo e direzione verso

il bene. Così le azioni anche più umili indipendentemente dal loro esito, possono essere rivestite da un significato altamente morale; così i fini economici, considerati fino a ieri strumentali, possono acquistare un valore ideale. Il lavoro del più umile artigiano può acquistare un significato nobile. Vengono in questa concezione a far parte della morale anche la fisica, la chimica, la medicina e tutte le altre scienze purchè contribuiscano a ricercare i mali che affliggono la umanità ed a sanarli.

« Quando, ripeto le parole del Dewey, la consapevolezza delle scienze sarà totalmente permeata dalla coscienza del valore umano, il più grande dualismo che ora opprime l'umanità, la divisione tra ciò che è materiale e meccanico, scientifico, da una parte e ciò che è morale dall'altra, sarà annullata ».

Molti spunti della filosofia del Dewey si prestano ad una severa critica, come ben ha rilevato il De Ruggiero.

Troppo in là ci porterebbe un esame particolareggiato, al riguardo. Ciò che non lascia soddisfatto il nostro spirito è soprattutto l'assenza del sentimento religioso e la negazione di un fine assoluto e trascendentale. Oltre alla esperienza, col significato dato dal filosofo americano, vi è anche una esperienza interiore, di uguale valore e di carattere metafisico, capace di farci intuire una realtà soprannaturale.

Dobbiamo però apprezzare nel Dewey il concetto idealistico della vita, intesa come continuo autonomo sviluppo spirituale, — il suo atteggiamento antiutilitaristico, — per quanto il suo pensiero non si possa salvare in definitiva dall'utilitarismo stesso per le conseguenze delle premesse, ed infine il valore dato al carattere costruttivo dello spirito

umano, fondandolo, come si è visto, sul nuovo concetto di esperienza.

E passiamo a tratteggiare le linee della sua teoria dell'educazione, al lume delle premesse filosofiche.

Punto di partenza sono la critica dei metodi della scuola tradizionale e le relazioni di questa con la società presente. Mutate sono le condizioni economiche e sociali in seguito ad una grande rivoluzione: quella industriale. Le scoperte scientifiche e le applicazioni pratiche hanno profondamente modificato le tecniche della produzione e le abitudini e gli atteggiamenti mentali degli individui, modificando anche i loro rapporti. I giganteschi complessi industriali, le fabbriche, hanno portato con la loro organizzazione interna ad una suddivisione di compiti e di lavoro. Siamo nella epoca delle specializzazioni professionali. Lo individuo, divenuto un frammento di organismi, sempre più complessi, un anello di una lunga catena di processi produttivi, ha smarrito il significato della realtà che lo circonda, il controllo e la responsabilità della propria azione, il valore della sua funzione in relazione a quella degli altri membri della società. Lo spirito di solidarietà e di simpatia che si riscontrava nell'economia artigiana, quando ogni individuo poteva seguire, l'intero processo produttivo perchè si svolgeva per intero sotto i propri occhi, con la sua diretta partecipazione, dalla materia grezza al prodotto finito, creando la coscienza del proprio valore e di quello degli altri, partecipanti al lavoro nella piccola comunità, si è profondamente affievolito.

Da qui la causa di profonde scissioni fra dirigenti e lavoratori, intellettuali e tecnici, incompatibili con i principi di una

società democratica, richiedente per la sua esistenza il cemento della simpatia tra i suoi membri e l'eliminazione di barriere non solo materiali ma anche spirituali, in modo da garantire ad ogni individuo la piena esplicazione delle sue possibilità di sviluppo.

La scuola, secondo il Dewey, non tiene affatto conto degli accennati mutamenti, nè contribuisce a sanare i nuovi mali, peggiori sotto un certo aspetto di quelli antichi, che affliggono la società moderna.

Essa ha conservato sistemi e metodi appartenenti ad epoche passate, staccandosi sempre più dall'ambiente sociale ed ignorandone le esigenze modificate dall'evoluzione.

« E' la nostra scuola, dice il Dewey, dominata quasi interamente dalla concezione medioevale del sapere. Essa si rivolge in gran parte al lato intellettuale della nostra natura, al nostro desiderio di apprendere, di accumulare informazioni, di padroneggiare i simboli del sapere, non già ai nostri impulsi ed alle nostre tendenze a fare, a costruire, a creare sia pure per scopi artistici. I legami che tengono uniti gli uomini in una società sono costituiti da un lavoro in comune e da mire comuni. Ma questa attività produttiva in comune è assente dalla scuola che in tal modo non prepara alla vita sociale ».

« L'orecchio, tolgo da Scuola e Società, e il libro che riflette l'orecchio, costituisce il mezzo identico per tutti. Non c'è modo di adattarlo alle varie capacità e richieste. C'è una certa somma, una quantità fissa di risultati e di abilità che tutti i fanciulli devono acquistare ugualmente in un tempo determinato. Per rispondere a questa esigenza è stato elaborato un programma dalla

scuola elementare su su fino all'Università.

Si suppone che ci sia quel tanto di date conoscenze che è bene apprendere e quel tanto di abilità tecniche che è opportuno conseguire nel mondo. Si tratta di suddividere matematicamente questa materia in sei o sedici anni di vita scolastica. Diamo ogni anno ai ragazzi la porzione che loro spetta; col tempo essi si saranno impadroniti dell'insieme ».

Questa organizzazione della scuola non solo rende passivo l'allunno, ma in lui spegne il senso sociale. « Dove il lavoro, dice il Dewey, in altra parte, della scuola consiste unicamente nell'apprendere lezioni, la mutua assistenza, invece di essere la forma più naturale di cooperazione e di associazione, diventa uno sforzo clandestino di alleggerire il vicino dei suoi doveri ».

Quadro pessimistico dunque della scuola tradizionale, con qualche esagerazione dettata da intenti polemici. Una vera passività non esiste nemmeno con lo ascoltare; la lezione suscita, come ha dimostrato il Devaud, reazioni diverse ed un'attività ricostruttiva individuale.

Ma ben altro vuole dalla scuola il Dewey. Da motivi sociali, psicologici e biologici egli costruisce la sua teoria della scuola attiva.

Eccone i principi fondamentali sviluppati, in forma sistematica, nella classica opera *Democrazia ed educazione*.

L'educazione è una necessità della vita non solo individuale, ma anche sociale. Essa è un mezzo per conservare la società, come la nutrizione e la riproduzione per la vita fisiologica. Non possono farne a meno nè gli individui, i quali rimarrebbero incapaci di provvedere ai loro ele-

mentari bisogni, nè la società che perirebbe se non trasmettesse agli individui leggi, costumi, credenze, ideali. Elemento indispensabile per l'esistenza della società è la comunicazione, cioè la comprensione reciproca per cui molti individui si intendono e si influenzano a vicenda nello spirito di una cooperazione e con la coscienza degli intenti comuni.

Educativa è in una buona società questa comunicazione contribuendo ad allargare ed arricchire l'esperienza individuale. Si tratta di una azione educativa, accidentale, determinata dallo ambiente sociale, con le sue infinite relazioni quotidiane, che ha soltanto valore quando le stesse relazioni siano basate su una reciproca comprensione. La società però, complicandosi sempre più nella sua struttura, non si è accontentata dell'educazione accidentale ed ha istituito più tardi, col pregredire della civiltà, quella formale, intenzionale, rivolta ai più giovani, agli immaturi.

Si è pervenuti così alla scuola. Ma questa, respingendo lo stesso procedimento educativo naturale, nel modo come si svolge nella società, ha concepito l'educazione come azione diretta simile ad un processo fisico, fuori di ogni relazione umana ed ambientale. Lo studio della lingua, il quale parrebbe a prima vista richiedere più d'ogni altro insegnamento il rapporto diretto, può essere inteso, invece, come un prodotto dell'ambiente sociale. Ripeto un esempio di Dewey: « Quando la madre porta fuori il bimbo dice — cappello — mentre gli mette qualche cosa sulla testa. Essere portato fuori diventa un interesse per il bambino, la madre ed il bambino non solo escono insieme ma entrambi interessati nell'azione ne godono insieme. Congiunti con gli altri fattori di attività il suono cappello

presto acquista per il bambino lo stesso significato che ha per la madre; diventa un segno dell'attività nella quale rientra ».

Dall'esempio citato apparentemente banale, possiamo ricavare gran parte dei concetti su cui si fonda la teoria della scuola attiva; in primo luogo l'idea dell'ambiente naturale e sociale, come tramite e mezzo di educazione, in secondo luogo l'idea dell'apprendimento globale, causato dall'azione e dall'interesse — bisogno.

La scuola pertanto, imitando i procedimenti educativi accidentali, si organizzi come una piccola società in embrione, che viva in un ambiente purificato ricreando nei suoi membri, in una atmosfera di simpatia e di comprensione e di propositi comuni forme concrete di rapporti umani. Gli educandi agiscano in condizioni naturali, in situazioni concrete scelte dalla vita reale. La nuova scuola sia in breve una scuola di vita e non solamente una scuola di preparazione alla vita. Ma poichè la vita è essenzialmente azione, l'azione fornisca il fondamento all'educazione.

Vediamo così ancora una volta esaltato dal Dewey, in sede pedagogica, il primato dell'azione.

Si tratta, occorre subito rilevarlo, non di una azione lasciata allo arbitrio, cieca ed inconcludente, ma bensì di una azione intelligente operante nel tessuto di esperienze vitali e concrete, dirette a scopi precisi, e regolate secondo intendimenti formativi.

Abbiamo già visto che cosa intende il Dewey per esperienza e come abbia messo in rilievo i due elementi che la compongono, l'elemento attivo e l'elemento passivo, come non vi sia apprendimento, conoscenza se gli stessi siano separati, come nell'esempio del bimbo, che pone il dito

nel fuoco e si brucia, scaturisca il significato di bruciarsi, un pensiero cioè dall'azione che sarà anche norma di condotta per l'avvenire. Con questo significato che è lo stesso dato nelle scienze naturali deve entrare, secondo il pedagogista americano, l'esperienza nella scuola sostituendosi ad un sapere imbalsamato, staccato dalla realtà e completamente isolato dalla vita attuale del fanciullo. Il pensiero farà tutt'uno con l'azione.

Attraverso le varie tappe: problema sorto da una data situazione, osservazioni ed analisi della stessa, formulazione di una teoria, prova dei fatti l'educando si abituerà a ragionare, a cogliere il nesso tra causa ed effetto, a interpretare il significato del mondo che lo circonda *naturale e sociale, ad avere la responsabilità delle proprie azioni*; esercitando quindi su se stesso un continuo controllo, preparazione al futuro controllo sociale: tutto ciò con l'esercizio della volontà e dell'intelligenza, di tutta la personalità umana insomma.

In questo processo dell'esperienza il Dewey riconosce l'essenza, lo svolgimento dell'educazione stessa e nello stesso tempo il suo scopo generale consistente nello sviluppo delle capacità individuali ed in una condotta intelligente.

Il problema fondamentale della scuola sarà costituito dalla scelta di un materiale adatto alle esperienze dei giovani che tenga conto, soprattutto dei loro bisogni e dei loro interessi.

Centro della scuola deve essere infatti il fanciullo. Il suo spirito è una realtà in sviluppo con fasi di attività e di interessi che variano col variare dell'età. Non tenerne conto significherebbe compromettere ogni azione educativa.

Ma quali sono gli interessi del fanciullo?

Essi, corrispondenti ad altrettanti istinti, si presentano in quattro forme: interesse per la conversazione o comunicazione, interesse per il fare ed il costruire, interesse dell'indagine e della scoperta delle cose (i bimbi chiedono il perchè di tutto), interesse per l'espressione artistica, che è una forma di raffinamento della comunicazione e della costruttività. Tutti questi interessi hanno come minimo comun denominatore il bisogno dell'attività. Utilizziamo dunque gli interessi ed il bisogno della attività indirizzandoli al bene.

Il Dewey nega al fanciullo la libertà assoluta propugnata da alcune scuole progressive ed il suo pensiero pedagogico è in una posizione antitetica rispetto a quello del Rousseau ed al naturalismo che riconosce nel fanciullo la bontà in germe da svilupparsi con un atteggiamento negativo da parte dell'educatore. Il fanciullo è un essere imperfetto e pur con il pieno rispetto delle sue esigenze e pur essendo il centro della scuola ha bisogno di una guida, anzi di molte guide che indirizzino controllandolo, le sue attività avendo una chiara visione degli scopi educativi. Come si vede non viene distrutto in questa concezione dell'educazione, ma anzi rafforzato il rapporto educativo.

In conseguenza di quanto è stato detto sugli scopi delle occupazioni attive corrispondenti ai bisogni ed agli interessi dei fanciulli e quelli della società, il lavoro ed il gioco sociale vengono a rappresentare nella nuova scuola la migliore realizzazione della teoria educativa esposta. Essi, non più insegnamenti presi a sè, con fini utilitaristici e di semplice svago, si trasformano in strumenti formativi di

grande efficacia, in metodi di apprendimento e di vita con un significato sociale profondo. La concezione idealistica del lavoro, nuovo fattore educativo, costituisce il lato più ricco di suggestioni del pensiero pedagogico del Dewey: è un atto di ribellione contro questa nostra era meccanica e materialistica in cui gli uomini sono minacciati dalla routine, dal conformismo e divisi da profondi dissidi, poiché hanno finito col perdere il significato delle cose e delle attività umane e di *comprendersi a vicenda*.

E vediamo ora qualche applicazione didattica del nuovo concetto del lavoro. Nella scuola sperimentale Orazio Mann, di cui ci parla il Dewey in « Scuola e società », le occupazioni attive vennero scelte tra quelle che riflettevano maggiormente i rapporti umani nel mondo circostante e che esemplificavano le attività tendenti a risolvere i principali problemi della vita: la casa, il vitto, il vestiario.

Si ebbero così i seguenti tipi di lavoro manuale: il lavoro d'officina con legname ed arnesi; il lavoro di cucina; il lavoro tessile e di cucito.

Ma oltre a questi tipi fissi il lavoro manuale servì di integrazione e di stimolo e come metodo di apprendimento in tutti gli insegnamenti, nelle scienze naturali, nello storia e nella geografia e nella matematica e perfino nella lingua, coordinandoli ed unificandoli, mantenendo sempre una posizione centrale di tutta la attività intellettuale.

Nella varietà dei tipi di lavoro ritroviamo lo stesso metodo didattico.

All'alunno, pur non mancando la guida indispensabile dell'insegnante, viene lasciata la responsabilità delle proprie azioni; egli stesso, messo a contatto diretta-

mente con la materia grezza, deve studiare il modo di trattarla, formulare un piano d'azione, passare alla prova dei fatti: tutte le fasi dell'esperienza sono comprese in questo ciclo. Il pensiero guida l'azione, è stimolato dalla stessa per il sorgere di problemi sempre nuovi. La mente si arricchisce di dati intellettuali che hanno stretta relazione con l'attività produttiva.

Si compie in tal modo quel processo educativo di cui si è parlato.

E' interessante vedere come si attua nella pratica la relazione tra pensiero ed azione. Il Dewey, descrivendo la tessitura, fra i tipi di lavoro manuale attuati nella sua scuola, ce ne dà un esempio.

Questa, non più considerata da un punto di vista prettamente utilitario, può essere il punto di partenza di tutta l'attività propriamente intellettuale, dello studio del progresso umano, dei principi meccanici degli strumenti da adoperare, dello studio scientifico sulla materia grezza da trasformare.

Si incomincia ad esaminare la materia grezza che si pone tra le mani dei fanciulli, la differenza delle fibre, il loro uso. « Io non avevo mai saputo, confessa il Dewey, sino a che i fanciulli non me lo hanno detto, che il più lento sviluppo dell'industria del cotone di fronte a quello della lana è dovuto al fatto che la fibra di cotone è molto più difficile a liberare dai semi per chi adopera le mani. Un gruppo di ragazzi lavorò trenta minuti a liberare fibre di cotone dal gambo e dai semi e ne raccolse meno di un'oncia... essi capirono quindi la ragione per la quale i loro antenati indossarono abiti di lana anziché di cotone ».

Vediamo anche qui nettamente delineate le relazioni tra azione e pensiero.

Altri problemi nascono dallo studio dei processi necessari alla trasformazione della materia grezza; si ricostruiscono sperimentalmente gli strumenti primitivi per cardare la lana giungendo al moderno telaio.

Conoscenze fisiche e naturali, geografiche e storiche nascono e si intrecciano con l'attività manuale. « Voi potete, afferma il Dewey, concentrare la storia dell'intera umanità nell'evoluzione del lino, del cotone e delle fibre di lana sino all'abito ».

Sorge anche un nuovo principio assieme alla nuova tecnica didattica: quello importantissimo dell'unità dell'insegnamento.

Il legame tra le varie discipline è fornito dall'attività stessa coi problemi connessi e da un interesse centrale. Il programma e gli orari non vengono aboliti ma resi pieghevoli alle esigenze dei problemi che i lavori manuali fanno sorgere spontaneamente e per caso, di continuo. Occorre però un altro concetto della disciplina dell'attività costruttiva diversa da quella tradizionale.

L'ordine scolastico per il Dewey è semplicemente una cosa che si riferisce ad un fine. « Se voi vi proponete questo fine che quaranta o cinquanta ragazzi imparino certe determinate lezioni da ripetere al maestro, la vostra disciplina deve essere indirizzata ad assicurare questo risultato, ma se lo scopo che vi proponete è l'incremento dello spirito di cooperazione sociale, e di vita in comune, la disciplina deve sorgere in esso e conformarsi. C'è poco ordine là dove le cose sono in processo di costruzione; c'è una specie di disordine in un laboratorio; non c'è silenzio; gli individui non sono costretti a conservare certe determinate posizioni fisiche... ma dall'occupazione, dal fare cose che debbono

produrre risultati e dal farlo in modo sociale e cooperativo nasce una disciplina di natura e di tipo speciale ».

La socialità nella scuola, come si vede, è la preoccupazione costante del Dewey ed essa trova il suo naturale sviluppo nelle attività comuni e giustifica le nuove posizioni sul concetto di disciplina.

Anche la storia e la geografia debbono essere presentate sotto l'angolo sociologico, essere vita, spiegare il presente, rappresentare il cammino dell'umanità nelle varie forme di vita sociale e l'ambiente nei suoi rapporti con l'uomo.

Analogo metodo nell'insegnamento delle scienze.

Infine nel nuovo ambiente scolastico la lingua riacquista il suo significato umano di strumento di comunicazione, impiegato per la cooperazione degli allievi nel corso delle loro attività comuni.

Il pensiero pedagogico del Dewey suscita, non meno di quello filosofico, parecchie riserve. La biologia, la psicologia e la sociologia son insufficienti, da sole, a darci la chiave del problema educativo.

Il concetto di sviluppo della personalità perde, in gran parte, il suo valore se non lo si connette con l'affermazione di un fine religioso, di un bene assoluto, che il pragmatismo nega. Una educazione intesa, poi, come processo di adattamento della creatura umana per superare le difficoltà dell'ambiente naturale, minaccia di condurre proprio a quell'utilitarismo ed a quel materialismo che si erano voluti eliminare in partenza. Vano resta l'appello alla simpatia umana, concepita come fatto psicologico, per stabilire vincoli duraturi tra i membri della società, se rimane assente da essi il sen-

timento più profondo di un amore che li accomini in un ideale trascendente.

La persona umana, privata dei suoi eterni valori, si trova esposta, in tal modo, al grave pericolo di diventare uno strumento in funzione esclusivo della collettività.

Le riserve accennate non tolgono però il valore delle affermazioni del pedagogista americano; lo sviluppo della personalità, lo attivismo, la scuola-comunità, il nuovo concetto del lavoro e della disciplina, la centralità del fanciullo nel rapporto educativo, con i suoi interessi e bisogni e infine soprattutto l'esigenza sociale nell'educazione.

Alcune di queste affermazioni non ci è difficile ritrovare nella nostra pedagogia idealistica: se ne servi il Lombardo Radice per elaborare la sua dottrina.

L'elemento della socialità è stato, bisogna riconoscerlo, troppo trascurato nella nostra tradizione scolastica e se nel passato ciò poteva trovare una spiegazione nel particolare clima storico, il continuare ora ad igno-

rarlo, porterebbe a gravi conseguenze in una società che voglia reggersi sui principi della democrazia.

A Giovanni Dewey, denominato il padre della pedagogia contemporanea, dobbiamo riconoscere il merito di aver impostato il problema dei rapporti tra scuola e società e tra scuola e democrazia con una tale profondità ed originalità di vedute da poterne trarre preziosi insegnamenti.

Alberto Bettio

LOMBARDO RADICE: *L'impostazione del problema pedagogico*, in J. Dewey in « Educazione nazionale », giugno-luglio 1931.

GUIDO DE RUGGIERO: *La critica*, settembre 1931.

U.T. GILLIO: *Il pensiero di J. Dewey*, Napoli 1938.

Si consultino anche:

M.F. SCIACCA: *La filosofia oggi*, Verona 1945.

ERNESTO CODIGNOLA: *Le scuole nuove e i loro problemi*, Firenze 1946.

GIORGIO GABRIELLI: *Nuove esperienze didattiche*, 1948.

ALDO AGAZZI: *Panorama della Pedagogia d'oggi*, 1948.

Che cos'è l'educazione? E' tutto ciò che il fanciullo respira nell'atmosfera morale in cui è posto, il linguaggio involontario, incosciente dei genitori e di chi lo circonda, e non i loro castighi ufficiali e le loro lezioni regolari, le parole che i grandi dicono davanti a lui senza badarvi. Proprio con queste espressioni il pensiero intimo dei genitori si rivela al fanciullo. Ecco che cos'è l'educazione.

DRUMMOND

Sosta a Monsummano

Un'altra sosta ideale lungo i seducenti itinerari della poesia.

E questa volta — ricorrendo il 140° anniversario della nascita di Giuseppe Giusti — una riposante sosta in quel di Monsummano, in Val di Nievole. Riposante perchè qui l'Arte, forse consigliata dalla Natura, si sottrae all'etichetta, smette i consueti paludamenti di broccato, indossa panni di democraticissimo frustagno e, schioppo e carniere in ispalla, se ne va piacevolmente a caccia, persuasa che, dati i tempi, e con tanta dovizia di ignobile selvaggina da bassa quota, c'è da colpir nel segno ad ogni scattar di grilletto.

Tuttavia, poichè l'Arte è signora d'alto lignaggio, e anche nell'esercizio venatorio ha una sua dignità da salvaguardare, è naturale che per quanto stranamente acconciata, tu ne ravvisi al primo incontro la vera identità.

La riconosci subito: anche se in gonnellino corto e cacciatora. E se parla schietto, senza ricercatezza, chiamando pane il pane e vino il vino, non disdegnando l'uso di certe forme vernacole e compiacendosi di quel suo conversar casalingo, c'è pur sempre nella voce, nella personalità e nel gesto di lei quell'inconfondibile segno di distinzione e di signorilità che, senza tema d'errore, e solo che tu l'abbia veduta e udita un istante, ti fa esclamare: « E' lei, l'Arte! ».

E di quella sincera, cordiale, genuina, universalmente intesa e apprezzata; di quella che sopravvive nel tempo, perchè intimamente umana e pensosa, ancorchè scanzonata e beffarda negli atteggiamenti suoi esteriori; di quella che piace, proprio per quel tanto di semplicità di cui si adorna, per quel tanto di stupore che suscita in chi l'ascolta, per quel tanto di aperta ilarità e di lagrime nasco-

ste, di scherno apparente e di pietà profonda, di superficiale umorismo e di intima melanconia che s'agitano in lei e che ce la rendono così facilmente comprensibile e così affettuosamente amica.

Ma usciamo dall'allegoria.

E accingiamoci a « spendere due parole » (ahimé, che le allegorie son come le ciliege, e l'una tira l'altra); accingiamoci dunque a « dire » due parole a svolgimento del tema che questa volta abbiamo creduto opportuno di dover trattare per la nostra Rassegna.

Certo che anche le « due parole » non vanno prese alla lettera (costituendo esse pure un esempio del cosiddetto parlar traslato): ma ci studieremo di esser brevi.

Comunque, eccovi il tema: « Originalità del Giusti ».

E — o amici lettori — se proprio non vi sarà di peso ascoltarne lo svolgimento, fateci credito, per qualche istante, della vostra benevola attenzione.

Sappiamo tutti che del cantore di « S. Ambrogio », in Italia, si è scritto moltissimo.

Sia come poeta, sia come prosatore, sia come letterato, tutta quanta la produzione artistica del Giusti è stata discussa, giudicata, accasellata in questa o in quella scaffalatura retorica, a seconda che i critici di turno, più o meno competenti, più o meno obiettivi e sereni, più o meno eccentrici o accomodanti, ritennero doversi discutere, giudicare e accasellare.

In quanto alla poesia, ad esempio, c'è chi la definì giocosa o burlesca, chi satirica, chi ironica, chi didascalica, chi politica. Altri si sforzò di imparentarla con la lirica, ma dovette

convenire che il lirismo, negli endecasillabi, e specie nei quinari e nei senari giustiani, non era molto, o per lo meno non così sufficientemente copioso da poter giustificare una siffatta parentela. Altri ancora, pur di classificare ad ogni costo l'arte del Monsummanese, non si peritò di dire che, con il Giusti, un genere nuovo di poesia era stato creato, la cosiddetta fusione della lirica con la satira, concetto questo che, se fraseologicamente parlando ci appare indicativo di come talvolta certi accostamenti, per certa analogia di contenuto, possano rendersi attuabili, sostanzialmente parlando non significa un bel nulla.

Infatti (e perdonateci la nuova digressione allegorica), fra il canto lirico e la composizione satirica l'incompatibilità è così profonda che la eccezionalità di un loro eventuale connubio, anche se per se stesso accettabile, non potrebbe mai dare alla luce un nuovo genere letterario vivo e vitale.

Per quanto poi concerne la prosa (e qui ci limiteremo a considerare il ricchissimo epistolario giustiano sotto l'aspetto puramente stilistico), se da un lato moltissimi furono gli apologeti della lingua usata dall'autore ne' suoi scritti, viva, efficace, espressiva, agile e disinvolta tanto che per lungo tempo si sentenziò che al di fuori di siffatti modelli non poteva esserci salvezza di sorta per le patrie lettere; dal lato opposto non mancarono, col trascorrer degli anni, i detrattori, le cui dimostrazioni, diremo così negative, non riesci davvero a comprendere e a giustificare se non per quello che veramente sono: forme inutili di critico esibizionismo. Chè il sostenere, come sotto tanto evidente elasticità di eloquio e così genuina schiettezza di toscana favella, come quelle usate dal Giusti, dovesse nascondersi una «preparazione remota», intensa e paziente, un lavoro instancabile di revisione, di ritocco e di lima, quasiché non si trattasse di «spontaneità spontanea», ma voluta e autoimposta, ci sembra davvero cosa oziosissima.

L'opera d'arte è tale per se stessa, indipendentemente dalle vie e dai mezzi seguiti nell'attuaria. Che sia frutto di un subitaneo impeto crea-

tivo o di un lungo consapevole processo di preparazione, ciò non influisce menomamente sul suo valore intrinseco. O è o non è opera d'arte: tutto il resto non conta, se non a titolo di mera curiosità.

Ma rifacciamoci alla poesia.

A quali esempi potè attingere il Giusti come compositore de' suoi famosissimi «Scherzi»? Egli non fu certo scrittore satirico in quel senso che lo furono Giuseppe Parini, il Menzini e Salvator Rosa. Nè potè ispirarsi al Béranger o al Porta che conobbe più tardi. Forse nei primi anni della sua attività poetica lesse e studiò il Saccenti, il Pananti, il Guadagnoli, tutti e tre lepidi facitori di versi schiettamente toscani; ma è pur certo che ben presto la sua poesia andò acquistando un'impronta affatto originale, rispondente non soltanto alla mutata natura dei tempi e al sentire universale, ma ancora e soprattutto all'intimo tormento dell'artista.

Dall'attento studio delle condizioni d'Italia, dall'osservazione acuta e costante d'uomini e cose e dall'acquisita consapevolezza delle proprie capacità e del proprio valore, proviene la seconda e vera maniera poetica del Giusti, attraverso la quale, smesso a poco a poco il tono volutamente scherzoso, il poeta si lascia andare con patetico abbandono a intendere e ad amare l'umana sofferenza con largo senso di comprensione e di affettuosa simpatia.

E in questa sua simpatia, in questa sua comprensione, in questa sua amara esperienza della vita che lo spinge all'ironia che non è cattiveria, alla burla che non è insensibilità, alla risata che non è leggerezza, c'è qualche cosa che contraddistingue appunto il Giusti da ogni e qualsiasi altro poeta satirico e burlesco.

«Sono quasi stanco di rivangare questo fango — egli scrive — e il mio cuore, nato per amare e per accarezzare, si rivolta contro questo biasimo perpetuo che gli freme dentro. Ho tentato mille volte di rialzarmi a una regione più pura, alla regione dei cari sogni e delle liete speranze di una volta; ma quando ho creduto di avere afferrata la cima,

mi sono sempre sentito riprecipitare giù, irrimediabilmente. Ognuno ha una specie di destino che lo cinge come un'atmosfera: il mio è di trovarmi sempre in mezzo a cose che hanno apparenza seria e sostanza ridicola... ».

Comprensibile destino. E tale da offrir copiosa materia al felicissimo senso ironico del poeta.

Un'attitudine speciale a rappresentarci gli uomini e le cose sotto un dato angolo e una data prospettiva sussistono infatti in lui. E' l'attitudine dell'«umorista». E forse proprio qui, forse proprio in questa definizione, sta la sostanziale personalità e originalità del Giusti.

Umorista: vale a dire qualche cosa di diverso dal freddo e mordace compositore di satire, che sembra aver molta stima di sé, impreca contro i vizi e le debolezze umane, fa la voce grossa, tuona contro la corruzione e la malvagità del prossimo; e qualche cosa di altrettanto diverso dal compositore burlesco, riprensore dei piccoli difetti della vita comune, rappresentante di quel dolce epicureismo che prende il mondo come viene, getta un'occhiata sulle miserie e sulle infelicità degli uomini, ride e passa oltre.

Chè, il vero umorismo, non è sinonimo nè di satira nè di burla. Ma dall'una e dall'altra è altrettanto lontano per quella sua attitudine di rappresentazione del tutto particolare, per quel suo senso della psicologia non comune, per quel suo intuito del contrasto, dell'antitesi, della deformazione che, pur costituendo bene spesso motivo di ilarità, non sa nascon-

derti del tutto l'intima sua essenza di accorata melanconia e di partecipazione all'umana sofferenza.

Sta di fatto che al Giusti — morto di soli quarantun anni, quando cioè aveva appena raggiunto quella maturità che finalmente gli aveva indicato la migliore strada — non fu consentito, purtroppo, di perseverare lungo il nuovo cammino intrapreso.

Ma ciò non toglie che la meta non fosse stata raggiunta.

Quella sua narrativa, intrisa di lepidezze e di sfumature caricaturali, e pur già soffusa di bonaria commozione, e che a poco a poco disvela una sempre crescente indulgenza di fraterna affettuosità, ecco che alfine si va armonizzando in una maggior coscienza poetica e in una più raccolta tenerezza per questa nostra umanità così orgogliosa di sé e pur così debole e schiava delle proprie passioni.

E' la satira pungente che si trasforma, a grado a grado, in una sottile vena di più delicato e pensoso umorismo. E' la natura del poeta che si divincola a poco a poco, senza ombra di trapasso artificioso, dall'esperienza puramente letteraria — satirica o burlesca che sia — per assurgere a una più completa trasfigurazione artistica del sentimento e del pensiero. E' l'originalità del Giusti, già latente e pur potente, che ha spalancato alfine le sue argute ali affettuose verso la luce di un più grande volo.

Peccato davvero che le argute ali affettuose si sieno troppo presto infrante.

Armando Molinaris



Non c'è niente che valga quanto la vista per far comprendere a un ragazzo la macchina sociale. Bisogna che egli abbia veduto, la mattina, i lattai, gli altri operai; bisogna che egli abbia esaminato le botteghe del droghiere, del pizzicagnolo e del venaio; bisogna infine che abbia aspirata l'aria della strada, per sentire che la legge del lavoro è divina e che è necessario che tutti adempiano al loro dovere, sbrigando il proprio compito.

A. FRANCE

LIBRI E RIVISTE PER LA SCUOLA

F. DE BARTOLOMEIS: JOHN LOCKE. — Ed. « La nuova Italia ». Firenze, 1949, pp. 148. L. 300.

Il De Bartolomeis, con la chiarezza che gli è solita, ci presenta questo profilo completo del Locke filosofo ed educatore. Nell'introduzione afferma che Locke è sempre attuale perchè una seria meditazione della sua opera è una rara lezione di onestà e di coerenza. Il suo pensiero è strettamente collegato col suo tempo e lo riassume nello sforzo di dare alla libertà uno sbocco istituzionale con garanzie più sicure, di fare di essa un'energia quotidiana, capace di regolare i rapporti degli uomini fra loro, rispetto allo stato, al diritto, alla religione, all'economia. Questo è il senso proprio dell'utile del Locke: il potere della libertà di mettere in luogo del privilegio la legge « impersonale e obbiettiva », di sostituire nella educazione la ferula con la ragione o natura, i precetti con l'esercizio individuale, di togliere alla dissidenza religiosa il carattere di delitto punibile con la morte o con la confisca dei beni per attribuirle quello di una semplice varietà di opinione. Locke ha portato nella sua opera tutta la vita del suo tempo, inquadrato da due rivoluzioni; per questo il suo pensiero, per essere ben compreso, va direttamente connesso con la vita del suo tempo, per evitar false interpretazioni. Il Locke si trova alla confluenza dell'empirismo e del razionalismo, contrasta però al problema gnoseologico la sua superiorità e ad esso contrappone il problema della libertà. Sostiene la necessità di dare il maggior incremento alle scienze, sente i limiti della conoscenza in genere: non è in grado di indicare i veri fini della vita e di fornire i mezzi adatti per realizzarli. Non contrappone l'esperienza alla ragione e segna un limite alla scienza perchè al di sopra del sapere pone la virtù. Sente la speculazione come un impegno morale, aperta a tutti, e non come una ricerca specializzata, riservata a iniziati.

L'opera più impegnativa del Locke

è « Saggio sull'intelletto umano ». Il primo libro del Saggio confuta l'innatismo in tutti i suoi aspetti: gnoseologici, morali, religiosi, educativi. Per lui l'innatismo si riduce a dogmatismo. Enunzia quindi in vari paragrafi la gnoseologia del Locke soffermandosi soprattutto su: l'esperienza, gli elementi della conoscenza, la sostanza, idee e realtà. Il De Bartolomeis tratta nel terzo capitolo della libertà politica e della tolleranza religiosa, sviluppando i seguenti punti: libertà istituzionale, l'assolutismo di diritto divino, l'assolutismo di diritto umano, la libertà e la legge, dall'empirismo alla tolleranza, individuo, società. Quest'ultimo paragrafo è la conclusione sull'argomento.

Il Locke espone il suo pensiero politico nel « Primo e secondo trattato sul governo »; il pensiero religioso invece è esposto nell'« Epistola sulla tolleranza ». Egli vede nella libertà l'unico criterio assoluto e naturale di misura; dove essa manca l'uomo è avvilito, e la società è in disgregazione. Considera nell'individuo valori morali e religiosi e non solo definito dai diritti di proprietà, di libertà e di inviolabilità della coscienza.

Il Locke attua il concetto educativo del Milton: « Io definisco educazione perfetta e nobile quella che mette un uomo in grado di adempiere con giustizia, abilità e coraggio tutti gli uffici privati e pubblici, in pace e in guerra. « Mira quindi a formare la classe dei dirigenti, cioè della nobiltà in tutti i suoi gradi. Accanto all'educazione dei nobili c'è anche la educazione del popolo con le scuole del lavoro per i figli degli assistiti dalle parrocchie. Queste scuole attuano un fine sociale strettamente utilitaristico, che per noi latini rappresenta una specie di esoso sfruttamento. Dice il Locke: « I figli dei lavoratori sono un peso per la parrocchia e sono mantenuti in ozio fino ai 12, 14 anni ». Le scuole di lavoro devono essere istituite in ogni parrocchia ed essere frequentate dai 3 ai 14 anni dai « figli di tutti coloro che chiedono assistenza

alla parrocchia, per tutto il tempo che vivono coi loro genitori e se non ricevono sotto altra forma mezzi di sussistenza dagli ispettori dei poveri». Queste scuole permetterebbero ai genitori di dedicarsi al lavoro senza preoccupazioni per la prole. « Un altro vantaggio che deriva dal portare gli alunni alle scuole di lavoro è che essi sono obbligati ad andare in chiesa tutte le domeniche; mentre ora essi sono di solito completamente estranei tanto alla religione e alla morale, quanto al lavoro ». In queste scuole il lavoro è utilitario e assai diverso dalla concezione di lavoro manuale destinato per i nobili. Per il Locke l'educazione conforme a natura è quella che tiene conto della fondamentale scoperta etico-gnoseologica del suo empirismo, la quale attribuisce alla libertà, all'attività e al lavoro dell'uomo quei principi generali che secondo gli innatisti sarebbero dono divino. La libertà non è un dato biologico, cioè qualcosa di cui il bambino possa godere pienamente già all'alba della sua vita: è invece la suprema aspirazione dell'uomo e fa apparizioni più o meno fugaci nell'infanzia. La disciplina quindi è scuola di libertà come il limite è scuola di concretezza. Il fanciullo abbandonato alle sue inclinazioni naturali più facilmente cadrebbe in balia di passioni insane e dell'autorità altrui. Disciplinarlo è avviarlo a conquistare la libertà, è consentirgli di riconoscere in sé la vera opera della natura e della ragione. Libertà, natura e ragione sono per il Locke termini equivalenti. Disciplina e autorità sono soltanto mezzi per mettere l'uomo in condizioni di servirsi delle sue forze; per cui libertà e indulgenza non giovano ai bambini, i quali per mancanza di giudizio hanno bisogno di freni e di disciplina. E' inevitabile che all'inizio questi mezzi operino sul fanciullo dall'esterno, perchè incapace di autogovernarsi. Regole e precetti non sono sempre compresi dai fanciulli, conviene insistere sull'esercizio continuato di atti fino a trasformarli in abitudine. L'arte suprema dell'educatore consiste nel trasformare in svago e anche in gioco tutto ciò che i bambini devono fare e infondendo nei bambini il gusto e l'inclinazione per ciò che si vuol insegnar loro. Combatte la

cultura libresca e vuole la formazione del carattere, basata sulla conoscenza degli uomini, le salde convinzioni morali e le buone abitudini. La intelligenza deve affidarsi all'esperienza e servirsi solo di quei principi generali che mantengono un rapporto funzionale con questi, non può affidarsi all'autorità altrui. Lo scopo dell'educazione intellettuale consiste nel dare alla mente del discente quella libertà, quella disposizione e quelle abitudini che possano permettergli di raggiungere qualunque ramo della conoscenza al quale si applicherà e del quale avrà bisogno nel corso futuro della sua vita. Al di là della cultura il Locke sente la vita e per questo considera l'istruzione la ultima parte dell'educazione, perchè ciò che più conta sono le doti morali e la virtù. Il bambino dopo che ha imparato, quasi senza accorgersi, a leggere e a scrivere, potrà prender in mano le favole di Esopo illustrate, il poema allegorico « La volpe » e imparerà a memoria, il Pater, il Credo e i 10 Comandamenti. Mediterà pure sui passi più facili delle Sacre Scritture. Dopo la lingua materna s'insegnino le lingue straniere non a base di grammatica, ma conversando nella lingua stessa. Teme che lo studio della poesia porti ad esibizioni poetiche inconcludenti e dannose. Propone che le altre materie culturali (storia, matematica, ecc.) siano studiate possibilmente in lingua straniera senza però far perdere la preminenza alla nativa. Le matematiche sono la base del ragionamento. Vuole che il fatto storico sia collocato nel suo ambiente e nel suo tempo, la definisce la grande maestra della prudenza e della cultura civile, che testimonia il continuo progresso umano.

Concepisce le scienze solo come continua esperienza diretta, basata sull'osservazione. La buona educazione ha lo scopo di rendere gradevole la virtù; senza di questa il coraggio diventa brutalità, il sapere pedanteria, lo spirito buffoneria, la semplicità rusticità, la bontà adulazione. Le occupazioni manuali del futuro nobile sono solo uno svago e mai un peso come per i diseredati dalla fortuna.

Il Locke è uno degli ultimi grandi filosofi cui sia toccato il privilegio di parlare di felicità e di infelicità con

distacco, da saggio. Sempre più irrimediabilmente dopo di lui la filosofia non potrà essere saggezza. E poichè l'uomo ha il gusto della contraddizione e del paradosso non è mancato chi con le prove alla mano ha preteso addirittura che la filosofia sia follia.

Così il De Bartolomeis chiude il suo saggio sul Locke, saggio che ha doti di brevità e spesso anche di chiarezza.

Come appendice vi è una breve nota bibliografica.

BEZZI e OSSANI: IL METODO GLOBALE PER L'ARITMETICA NELLE PRIME CLASSI. — Rovigo, Istituto padano d'arti grafiche, 1949. L. 350.

Il volumetto è dovuto a due insegnanti che hanno sperimentato nelle loro classi il metodo esposto ottenendo buoni risultati. Con questo metodo il fanciullo è posto di fronte alla totalità del lavoro, alla difficoltà di conquistare le nozioni del suo piccolo sapere. Non più una cifra alla volta, lentamente, con sforzi mnemonici; ma tutti i numeri appaiono quasi in una volta sola chiaramente e logicamente quale conquista e scoperta individuale di ciascuno. Ecco come viene usato:

1) Presentazione dei numeri da 1 a 20 su un cartellone grande e uno in formato ridotto per ogni alunno. I numeri sono preceduti da tanti dischetti quante sono le unità; le decine hanno un colore, le unità un altro. La prima decina occupa la prima colonna, la seconda decina la seconda mettendo sopra la decina completa e sotto, con altro colore, le unità. Gli alunni hanno così di fronte la quantità e le corrispondenti cifre che formano il numero indicato dai dischetti colorati.

2) Le alunne sono invitate a prendere un foglietto piegato su cui è scritto un numero da 0 a 10 prima e da 0 a 20 poi. Ad una ad una le alunne si avvicinano alla cattedra e su questa prendono un numero di oggetti, ivi disposti, corrispondente al numero scritto sul foglio; naturalmente chi ha sul suo foglio zero non esce.

3) Le alunne copiano sul loro

quaderno il cartellone murale, mettendo accanto ad ogni quantità il numero corrispondente. Questo esercizio va naturalmente ripetuto.

4) Le alunne copiano dalla lavagna un numero per riga e, a memoria, disegnano di fianco il numero di dischetti corrispondente. Si fa quindi il contrario.

5) Lo stesso esercizio viene ripetuto sotto dettatura o presentazione dei dischi.

6) La seconda decina viene presentata su due linee sovrapposte: sopra la decina intera, sotto le unità in corrispondenza alle unità della prima colonna.

I dischetti colorati possono essere utilmente sostituiti dalle aste graduate Montessori: rettangoli in legno di cm 10 per 5 colorati in rosso e azzurro alternativamente. Sul quaderno le alunne sostituiscono i dischetti con disegni semplici e schematici, per rendere il lavoro più individuale e meno monotono.

7) Presento due cassette di cartone con porte e finestre una colorata in turchino per le unità e l'altra in rosso per le decine. Rovescio sul tavolo il contenuto della cassetta azzurra e le alunne vedono nove striscie colorate come le aste graduate Montessori corrispondenti alle nove unità. Nell'altra cassetta vi sono le decine. Le due cassette vengono appese alla parete l'una di fianco all'altra: a destra le unità a sinistra le decine e le alunne sono invitate a rimettere dentro le striscioline sotto il vigile controllo delle compagne.

8) Disegno due cassette simili alla lavagna. Invito un'alunna a prendere la strisciolina della decina e ad applicarla alla rispettiva cassetta e una altra a prendere una strisciolina delle unità e ad appoggiarla alla sua cassetta. Un'alunna scriverà sotto la cassetta delle decine la decina e sotto quella delle unità le unità. Si continua l'esercizio ottenendo così l'incolonnamento. Idem sul quaderno.

9) Usando le striscioline Montessori invito una bambina ad unire la strisciolina del nove a quella dell'uno, quella dell'otto a quella del due e così via. Ripeto lo stesso esercizio sostituendo alla parola unire la voce più (+). In seguito si fa l'operazione contraria: dal dieci si toglie l'uno,

ecc. In seguito si oltrepassa il dieci e si opera con tre e più striscioline per l'addizione. Per fare la sottrazione tolgono alle due striscioline unite i dischetti contenuti nella terza.

10) Presento due cartelloni: nel primo, diviso in 50 quadretti uguali in cinque righe sovrapposte sono raffigurati nella prima riga una farfalla per quadretto, nella seconda due alberi per quadretto, nella terza tre fiori per quadretto, nella quarta quattro ciliege per quadretto, nella quinta cinque dischi per quadretto. Un secondo cartellone di ugual formato al posto dei disegni porta i numeri corrispondenti. Sopra e sul fianco sinistro del primo cartellone sono segnati i numeri progressivi da 1 a 10 sopra e da 1 a 5 sul fianco. I raggruppamenti così ottenuti rendono più facile il passaggio dall'addizione alla moltiplicazione. I numeri posti sopra indicano quante volte la quantità considerata va ripetuta, i numeri di fianco indicano invece la quantità ripetuta. Gli stessi cartelloni, in formato ridotto son in mano delle alunne. Si fanno prima gli esercizi sul cartellone figurato, poi su quello con soli numeri, usando pure solo striscioline staccate.

11) La divisione viene presentata con procedimento inverso prima senza resto e poi col resto. Per la ripartizione è meglio usare oggetti.

12) L'addizione col riporto viene presentata con un apposito cartellone suddiviso in quattro quadri: nel primo le decine e le unità sono disposte in ordine sotto le rispettive casette, addendo per addendo; 2) si sommano le unità figurate di tutti gli addendi; 3) la nuova decina ottenuta lascia le unità sole in fondo al quadretto e si porta nell'altra metà del fondo; 4) le altre decine raggiungono la compagna sola nel fondo del quadretto, dando così luogo al totale. Le alunne riproducono sul quaderno i quadretti e l'operazione coi numeri nel mezzo. L'operazione del riporto è così assai chiara e indimenticabile.

13) La sottrazione col prestito ha una figurazione analoga: 1) nelle rispettive casette sono tre decine e una unità. Il padrone di casa desidera che una decina e due unità abbandonino le compagne; 2) l'unità, che è sola chiama una decina. La decina va di

volata e con l'unità forma undici unità; 3) le tre decine sono rimaste due; 4) due unità e una decina scendono le scale e vanno dal padrone lasciando nelle rispettive casette una decina e nove unità.

Superate così le difficoltà tecniche si passa alla soluzione dei problemi, impostata tutta su illustrazioni per rendere più evidenti le domande e le soluzioni. Seguono le esperienze in seconda classe. Qui le aste Montessori sono sostituite da cartelloni simbolici. Indica la unità con una pallina, la decina con un cerchietto con dentro dieci palline, le centinaia con cerchi contenenti ciascuno dieci cerchietti di decina. Ad ogni figurazione corrisponde la rispettiva casetta con l'analogo colore. La lettura dei numeri riesce così facile e sicura. Dieci dischetti bleu valgono un dischetto rosso delle decine, dieci dischetti rossi delle decine valgono un dischetto verde delle centinaia. Si ottiene così una rapida scomposizione dei numeri che rende il calcolo rapido e sicuro.

Seguono numerosi esercizi dimostrativi e infine la presentazione delle misure del sistema metrico decimale con lo stesso procedimento.

Libro questo assai utile, indispensabile per le insegnanti delle prime classi che si vedranno ridotto di molto il loro lavoro e renderanno più gioiosa l'applicazione degli alunni.

E. PREDOME: I PROBLEMI DELLA DIDATTICA NELLA STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA. Pavia, 200.

Il volumetto è diviso in cinque parti attraverso le quali l'autore, uomo di scuola di molta esperienza fa la storia dell'istruzione elementare dalla Legge Casati del 1859 fino all'attuazione dei programmi vigenti. Pur nella sua succinta trattazione lo autore risulta sempre chiaro e la trattazione dei punti essenziali è sempre esauriente. I programmi del 1888 e del 1894, del 1905, del 1923, del 1945 sono ampiamente illustrati e inquadrati storicamente; sono opportunamente messe in evidenza le reazioni che hanno provocato e i notevoli vantaggi che hanno portato alla scuola italiana. La comparazione dei diversi

programmi risulta così evidente.

Lo spirito informatore dell'opera è dato da questo brano tolto dalla parte introduttiva: «I maestri italiani devono uscire da certe angustie di pensiero ed il rendimento della scuola deve trovare nella più ricca ed umana cultura loro una garanzia di azione profonda sull'intelligenza, sul sentimento e sul costume del popolo. Da ciò la necessità di una didattica viva e progrediente, sempre più sicura e consapevole dei mezzi, innovati e potenziati da un operoso e appassionato senso critico, teso alla ricerca della forza e della bellezza, se è vero, come è vero, che l'insegnamento è arte.

Dicendo arte non si esclude che sia un po' anche mestiere, ossia che l'arte sia garantita dal sicuro uso di una tecnica. Ma la tecnica dell'insegnamento è una tecnica superiore e complessa che non si esaurisce in formule, ed è costituita da problemi sempre nuovi e diversi secondo le caratteristiche della cultura e della civiltà dei vari tempi». La conoscenza dei programmi è utile quindi e soprattutto è utile che si conoscano i motivi del susseguirsi dei vari programmi, dettati sempre da particolari esigenze ambientali; è utile valutare gli eventuali errori, la conoscenza dei quali ci spinge alla ricerca di nuove vie nel campo didattico. I programmi non si susseguono in modo staccato, ma si articolano gli uni sugli altri, formando un tutto continuo che il vero educatore non può ignorare. I nostri programmi nacquero quando in Italia si affermava la corrente spiritualistica imperniata su Rosmini, Lambruschini, Don Bosco, Tommaseo ed altri. Subirono modifiche notevoli nel 1888 e nel 1905 sotto l'influenza del positivismo di due distinte tendenze e nel 1923 il neidealismo tentò quella rivoluzione didattica che aprì nuove vie a manifestarsi della personalità umana sia nel docente che nel discente.

I programmi del 1905, del 1923, del 1945 hanno un breve ed esauriente commento, diviso per materie che permette un'esatta loro interpretazione.

L. GUARNERO: LA DIDATTICA NELL'INSEGNAMENTO ELEMENTARE SECONDO I PRINCIPI DELLA MODERNA PSICOLOGIA. — Paravia editore. Torino. Pp. 88. L. 200.

Nella premessa narra un incontro sul tram con un suo vecchio alunno, ormai fattosi uomo, un alunno di quelli che sono la disperazione dei maestri per la loro indisciplinata e per la loro età avanzata. E' lo spunto per il libro. Per questo si rivolge così: «Vorrei, cari amici e amiche maestre, che ognuno di voi potesse sentire e credere la nobiltà e l'unicità insostituibile della missione educativa del maestro elementare, a dispetto dell'insufficiente riconoscimento e dell'altrettanto insufficiente trattamento economico. Dobbiamo rinnovare noi stessi riuscendo a sfuggire agli schemi superati di una concezione educativa e didattica tradizionale passivamente accettata e ripetuta. E' soltanto provando e sbagliando ed accorgendosi di sbagliare che s'impara l'arte di far scuola e di educare. In essa noi siamo tutti dei principianti; dobbiamo avere l'umiltà e la buona volontà. «Le singole materie del programma sono studiate sotto questa visuale; non prospetta soluzioni infallibili, ma studia assieme al lettore la via migliore e più breve per raggiungere lo scopo, esaminando casi concreti e non attuando teorie astratte che nulla dicono al cuore e poco anche all'intelligenza. Per avere un chiaro esempio del modo con cui svolgo un argomento presenterò in esteso il capitolo che tratta della disciplina. E' suddiviso in vari paragrafi: nozioni generali, rapporti con le famiglie, il segreto dell'autorità, premi e castighi, errori dell'insegnante in fatto di disciplina, il supplente e la disciplina, la disciplina nelle classi aggregate. Bastano questi titoli per convincerci della novità dell'impostazione e della praticità della stessa. La disciplina non è solo il rapporto del maestro con l'alunno singolo, ma del maestro con gli alunni componenti la classe. E' vero che il maestro di buona volontà potrà riuscire ad essere buon educatore ed ottimo insegnante anche se invece di avere venti alunni ne avrà trenta, quaranta e

magari qualcuno di più, ma quando si arriva a 50, 60 ci si domanda come possa un insegnante prendere un intimo e cordiale contatto con ciascun suo alunno, studiarlo psicologicamente, assicurarsi che ciascuno abbia capito e seguito le sue spiegazioni, rivedere diligentemente tutti i quaderni di tutte le esercitazioni, senza rimanere esaurito e spassato da un lavoro che supera le sue forze. In classi simili, e peggio se in classi abbinata, la disciplina, quella vera, cioè fatta di comprensione, è impossibile. Molto bene è stato detto che il problema della disciplina si risolve al primo incontro o non si risolve mai più; se si riesce a risolverlo ci vuole una fatica improba. Segue l'esempio dettagliato del primo incontro con gli alunni di prima. Gli alunni hanno bisogno di aver ben chiaro il concetto di amore, dovere, rispetto. Non si dica che queste sono cose più grandi di loro; tutto ciò che nella scuola dovranno imparare è più grande di loro: la nostra arte consisterà appunto nel sapere porgere le nozioni e le verità più ardue nella forma più adatta e più intuitiva. Il maestro parli con voce sempre piana, chiara, con tono moderato e, se vuole un'attenzione vivissima anche dai piccolissimi, prenda quel fare lento un po' misterioso di chi ha da rivelare un segreto o da raccontare una meravigliosa fiaba. Il successo sarà sicuro. Non si dimentichi che ogni osservazione fatta al bambino è quasi sempre un'osservazione fatta alla sua mamma, e che per questo ci vorrà sempre una gran delicatezza, un gran tatto e così, attraverso l'alunno, si educerà anche la famiglia. Ma i rapporti con le famiglie non si riducono qui; è bene riunire i genitori e parlar loro col cuore ispirando in essi fiducia e simpatia. Non si può demolire il figlio di fronte alla madre, ci vuol molto tatto nei rapporti coi genitori che spesso hanno un'idea errata sul valore dei loro figli, e lo aprir loro gli occhi in modo troppo violento può provocare spesso un male peggiore. Ogni parola dell'insegnante sia sempre leale, sincera, ma prudente e riguardosa; non permetta illusioni, non tronchi speranze, e ciò non soltanto per doveroso riguardo e rispetto della personalità altrui e

della sua dignità, ma anche perché nulla di definitivo si può dire su facoltà che non hanno ancora raggiunto nel fanciullo il pieno sviluppo. Lo insegnante, se vuole e se sa, può svolgere la più delicata e la più importante opera di educazione morale della società, proprio attraverso i genitori dei propri figli. Al maestro così si riconosce un'autorità. Il segreto dell'autorità richiede vari requisiti: a) una cultura che non sia frammentaria raccolta di nozioni slegate appiccicate e riappiccicate, ma assimilazione personale; b) il dominio, la padronanza di sé, il carattere che si traduce nell'esempio; c) l'amore per i fanciulli: amore che non è la simpatia naturale e l'inclinazione per i bimbi più belli, più dotati, ma che è desiderio di donare a tutti indistintamente i frutti del vostro lavoro. Amore che non posseggono quegli insegnanti — anche se riescono a farsi giudicare molto bene da superiori che si lasciano ingannare dalla vetrina cioè dalla messa in scena di un insegnamento tecnicamente abile e di una disciplina forzosamente ottenuta con il continuo timore di punizioni — i quali, a porta chiusa, perché un ragazzo non ha fatto il compito o non ha studiata la lezione o non ha capita la spiegazione, o peggio non ha fatto una bella pagina sul quaderno (e bisognerà toglierla perché i superiori non la vedano e non giudichino male l'insegnante) lo ricoprono delle parole più volgari e insultanti, quando pure non si abbassino a mezzi «manuali». Solo in casi eccezionali e quando non si possa far leva che sull'umiliazione per ottenere di convincere e di piegare un atteggiamento ribelle, ostinato o colpevole si potrà ricorrere a un castigo, quello che si presenterà il più adatto per quel singolo caso, per quella particolare situazione. Ma guai se il castigo o, peggio, la minaccia del castigo diventa cosa abituale. Il pre-stigio, la dignità, l'autorità dell'insegnante ne saranno irrimediabilmente compromessi e il fanciullo si sentirà svincolato dal dovere dell'obbedienza e del rispetto e saprà che può fare ciò che vuole. Il miglior premio consiste nella stima accordata dal maestro ed espressa con la parola

di approvazione per il dovere compiuto.

Altri premi sono i piccoli incarichi: distribuire i quaderni ecc. I premi come i castighi non devono essere frequenti se si vuol che siano efficaci.

Errori tipici nel campo disciplinare sono: a) alzare la voce invece di abbassarla quando la scolaresca è indisciplinata; b) promettere premi per far star buoni e minacciare castighi; c) dare incarichi disciplinari senza una profonda conoscenza della scolaresca, dei temperamenti dei singoli alunni e senza consultazione della stima della scolaresca; d) fare sfuriate o esprimersi con parole irrispettose di sfiducia o di disprezzo nei riguardi di fanciulli che abbiano commessa qualche mancanza, o peggio usare parole ingiuriose; e) far uso di castighi corporali dannosi alla salute o umilianti (rimanere in piedi dietro la lavagna, in piedi con le braccia in alto, dare bacchettate sulle dita, mettere in ginocchio o fuori della porta); f) ricorrere per ogni anche piccola mancanza al superiore scolastico.

Il maestro supplente si presenti nell'aula con un piano ben studiato e da attuarsi con rapidità dando così alla scolaresca l'impressione di trovarsi subito a suo agio nella nuova classe affidatagli. Una preparazione prossima accurata è il miglior indizio di una sicura disciplina. Nelle classi abbinare il problema della disciplina è più arduo. In queste classi la disciplina dipenderà soprattutto dalla organizzazione intensamente attiva dei vari insegnamenti ordinati in successione tale che gli allievi di una classe possono usufruire di certe lezioni dell'altra e che nessuna delle due rimanga inattiva. In certi casi si potrà proficuamente ricorrere all'aiuto dei maggiori, specialmente quando l'insegnante avrà potuto valutare le capacità e le attitudini.

Quanti insegnanti, che oggi sono degli squisiti artisti, sono usciti dall'aula ove per la prima volta avevano preso contatto con la scolaresca con il cuore gonfio, la gola stretta, le lacrime agli occhi! Ma non si sono perduti di coraggio: hanno avuta fede nella loro missione, nella possibilità di realizzare un'arte che si presen-

tava loro tanto ardua e sono riusciti. Essi hanno oggi quella sicurezza che avvince e che persuade, quella padronanza della tecnica sempre antica e sempre nuova che sa suscitare interessi, accendere ideali, vivificare energie latenti e il tutto indirizzare ad un fine di miglioramento della società attraverso la elevazione dell'umanità.

Impossibilitato a riassumere ciò che l'autrice dice per le varie materie, riproduco qui alcuni consigli per la lingua italiana.

Il fanciullo deve anzitutto imparare ad esprimersi. La conversazione su argomenti familiari od occasionali permetterà all'insegnante di rendersi conto delle deficienze linguistiche e delle errate abitudini acquisite col dialetto e di correggerle.

Oltre alle conversazioni gioveranno assai a questo scopo le narrazioni e le letture dell'insegnante. Ogni esercizio di lettura collettiva ad alta voce deve essere escluso perchè punta esclusivamente sulla memoria auditiva e favorisce la naturale pigrizia del fanciullo, il quale percepisce volentieri ciò che l'interessa, ma non si interessa altrettanto naturalmente al lavoro mentale di scorgere dei rapporti tra percezioni. Per insegnare la lettura mentale, assai utile anche in prima classe, si può procedere in questo modo: l'insegnante, dopo un'opportuna preparazione e spiegazione, avverte gli scolari di seguire con gli occhi e a bocca chiusa la lettura che egli fa a voce moderata ma molto chiara, con pronuncia distinta e lenta, ma senza sillabare, dell'intera pagina, dando particolare risalto al significato e alla punteggiatura. Si impegnano così gli alunni a prestare la massima attenzione al significato del brano che si legge, contro la tendenza caratteristica dei bambini di prima a fare della lettura sopra tutto un esempio vocale, leggendo a voce esageratamente alta, cantilenando e tutto d'un fiato.

Il fanciullo che in scuola, per merito della biblioteca di classe, avrà acquisito l'amore per la lettura, avrà sempre a sua disposizione un mezzo per evadere dall'angustia del suo ambiente, per migliorarsi, per elevarsi.

Il libro è un'ottima guida per l'insegnante e merita larga diffusione.

DEWEY: ESPERIENZA E NATURA. Ed. Paravia, 1949. Pagg. 164. L. 360.

L'Abbagnano, che ha curato la traduzione di quest'opera fondamentale del Dewey, ha riprodotto solo i punti essenziali operando una scelta oculata. Al testo premette una lucida introduzione che inquadra nel tempo lo autore e l'opera.

Dewey è l'esponente del neo-empirismo o strumentalismo che con l'esistenzialismo e il positivismo logico forma il nucleo della filosofia militante e rinnovatrice.

Esperienza e natura apparve nel 1925; rispecchia in modo completo il pensiero dell'autore che corrode il mito di un ordine stabile e definitivo del mondo per riconoscerne la precarietà fondamentale e la sua instabilità. Il punto di partenza di Dewey è l'esperienza intesa come esperienza primitiva, indiscriminata e grezza, che include dentro di sé tutte le qualità o i fattori di turbamento, di rischio, di perversità e di errore che affettano inevitabilmente la vita umana. La sua esperienza è un metodo di ricerca che delinea e impone un atteggiamento: l'atteggiamento di chi riconosce ed accetta integralmente il mondo, senza chiudere gli occhi di fronte agli aspetti sconcertanti ed ostili che esso presenta per l'uomo, ma deciso ad affrontarli e a modificarli. L'esperienza nella sua totalità è esperienza umana. L'uomo deve quindi sentirsi solidamente piantato nel mondo della natura e tuttavia destinato a modificarne la struttura e a realizzarne il significato. L'instabilità, la precarietà, il rischio, l'incertezza e la problematicità sono i tratti caratteristici dell'esistenza in tutte le sue forme e in tutti i suoi gradi. La sua ragione deriva da quella dell'illuminismo settecentesco con la differenza che è fallibile; su questa fallibilità si basa la scienza e il suo progresso. La ricerca è definita da Dewey come la trasformazione controllata e diretta di una situazione indeterminata in una situazione determinata nelle sue distinzioni e relazioni costitutive a tal punto da convertire gli elementi della situazione originaria in un tutto unificato. La situazione da cui parte ogni indagine razio-

nale è una situazione reale, esistente, che implica incertezza, turbamento, dubbio. Perciò il dubbio non è uno stato soggettivo, è il carattere di una situazione in sé indeterminata, confusa, incerta. Diventa problematica non appena è fatta oggetto di una ricerca. Appena un problema venga impostato sui fatti che costituiscono la situazione originaria, si profila la possibilità della sua soluzione (idea) e consiste in un'anticipazione di quello che può accadere. La necessità di sviluppare il significato implicito dell'idea dà luogo al ragionamento: il quale si serve di simboli, cioè di parole, mediante i quali il significato dell'idea viene riferito al sistema delle altre idee e così chiarito nei suoi vari aspetti. La soluzione del problema, anticipata nell'idea e nel ragionamento che ne ha reso esplicito il senso, diventa il punto di partenza di un esperimento, cioè di nuove osservazioni di fatti. Queste osservazioni modificano la precedente situazione, portano in luce condizioni che erano rimaste oscure e relegano in disparte aspetti che prima sembravano importanti. La ricerca rigerma così continuamente da se stessa e non può mai considerarsi veramente chiusa. Con un simile procedimento si forma il mondo del senso comune, che è la civiltà abituale di un gruppo sociale ed è costituito dalle tradizioni, occupazioni tecniche, interessi ed istituzioni del gruppo. I significati impliciti nel sistema comune di linguaggio determinano ciò che gli individui del gruppo possono fare in relazione agli oggetti fisici e nelle relazioni tra loro. Ma con lo stesso procedimento si forma la scienza, la quale libera i significati del linguaggio da ogni riferimento al limitato gruppo cui il linguaggio appartiene. Essa dà origine così ad un nuovo linguaggio che è regolato soltanto da un principio di coerenza interiore. Poiché nella scienza i significati delle parole sono determinati solo sulla base della loro relazione ad altri insignificanti, le relazioni divengono l'oggetto proprio della ricerca scientifica, mentre le qualità sono relegate in un piano secondario e adoperate solo quando servono a stabilire relazioni. La coscienza costituisce il momento critico della trasformazione dell'esperienza; non

è la causa del mutamento, la forza che lo produce, il substrato che lo regge, è il momento stesso. Ciò che costituisce la coscienza è il dubbio. Lo spirito è invece il sistema organizzato di credenze, nozioni, ignoranze, di accettazioni e di rifiuti, che si formano sotto l'influsso dell'abitudine e della tradizione. Lo spirito esiste negli individui, ma non è l'individuo. L'individuo si costituisce come io o persona solo nell'atto in cui emerge dallo spirito del suo gruppo e del suo tempo in un modo unico e specifico, come l'autore di qualche nuova invenzione. Il costituirsi funzionale dell'io è particolarmente evidente nel caso dell'esperienza politica. L'io è l'esperienza nel punto cruciale del suo sforzo di rinnovamento. La tesi fondamentale del Dewey che l'uomo e il mondo costituiscono un'unità e che la esperienza autentica è la storia di questa unità esclude che l'uomo possa essere spettatore disinteressato del mondo, non coinvolto dalle sue vicende. Ogni attività umana è produttiva e operativa, coinvolge l'uomo e il mondo nella loro azione reciproca.

MODUGNO: RELIGIONE E VITA.

— Ed. «La Scuola». Brescia. Pagine 340. L. 480.

Il volume mira all'educazione religiosa e morale dei fanciulli e degli adolescenti, traendo gli spunti direttamente dalla vita. Il problema del metodo d'insegnamento, basato sulla adeguazione psicologica del maestro all'alunno, e il problema del fine dell'educazione, cioè l'ideale da raggiungere o la dottrina da insegnare, non possono essere disgiunti nell'atto educativo. La verità da insegnare è una; ma il modo per farla penetrare nell'anima del discente non può prescindere da una pronta e precisa comprensione delle concrete condizioni spirituali, in cui deve maturarsi la conoscenza di essa. L'educando deve conoscersi, prima di tutto, che il vero cristiano è l'uomo in cui sono potenziate e perfezionate le più alte, le più belle virtù ammirate dal cuore generoso del fanciullo e dell'adolescente. Per ottenere questa fondamentale disposizione di spirito dell'educando, l'educatore deve scoprire

nell'anima dello scolaro che sboccia alla vita i più profondi bisogni, le più belle aspirazioni, e, ispirandosi al felicissimo metodo del Manzoni, deve fargli comprendere che «quando il mondo ha riconosciuto un'idea vera e magnanima, lungi dal contrastargliela, bisogna rivendicarla al Vangelo, mostrare che essa ivi si trova, ricordargli che se avesse ascoltato il Vangelo, l'avrebbe conosciuta dal giorno in cui esso fu promulgato»; deve infine fare appello alle aspirazioni più intime, più sane e più nobili dell'educando e dimostrargli che la religione, coi suoi dogmi, con la sua morale, con la sua liturgia, vi risponde in modo perfetto. Svolgere e disciplinare le naturali energie dell'educando, chiarire, approfondire, indirizzare le sue belle aspirazioni, avvezzarli gradatamente alla puntualità, alla precisione, alla veridicità: ecco alcuni fra i tanti esempi del modo come l'educatore possa iniziare, alla luce della religione, un prezioso apporto all'insegnamento religioso stesso. La concezione cristiana della vita è sintesi armonica di antitesi: forza e amore, gioia e dolore, guardarsi dal mondo e operare nel mondo. La religione è una forma di vita, che si esplica nella preghiera nel culto e in tutte le azioni quotidiane, è inerente allo spirito della religione che l'insegnamento stesso pervada l'anima e la vita dei discenti. Non basta ascoltare la parola di Dio, bisogna osservarla, far sì che la vita sia senz'altro scuola. La vita si dimostra oltremodo preziosa per iniziare l'educando nel difficile compito di studiare concretamente l'anima umana, per guidarlo con accorta gradazione a seconda del suo sviluppo spirituale a leggere e interpretare il gran libro della vita umana, che è ben più complesso e più difficile del libro della natura. L'istruzione religiosa diventerà più solida e più precisa — oltre ad essere più interessante — se sarà attuata, cioè se diventerà attiva. Come in ogni altro insegnamento anche in quello religioso vanno combattuti: il verbalismo e il meccanismo, l'intellettualismo astratto e il volontarismo. La lezione di religione va accuratamente preparata con la meditazione. Per l'insegnamento della religione impartito in funzione

di vita, anziché di mera erudizione, è necessario iniziare e guidare a brevi meditazioni e letture spirituali. Attingeranno dalla meditazione utili suggerimenti per ribadire le loro convinzioni religiose e per approfondire il valore delle verità religiose già apprese. Ecco un metodo efficace per vincere la passività, l'incoerenza degli educandi e per fondare un altissimo ideale. Le verità religiose vanno impartite in modo da diventare fonti di viva e profonda convinzione, di propositi e di risoluzioni che troveranno attuazione nella vita quotidiana. Le verità religiose, in quanto dogmi rivelati, devono essere credute sulla autorità di Dio, e della Chiesa.

Compiti dell'insegnante di religione sono: a) allenare l'alunno all'obbedienza spontanea, alla mutua comprensione, all'amore reciproco, alla diuturna applicazione dello spirito del Vangelo; b) contribuire a ottenere nella scuola l'unità d'insegnamento alla luce della religione, a far sì che tutte le materie siano permeate di spirito religioso e tutta l'opera educativa sia animata dal sentimento religioso.

Nelle rimanenti tre parti l'autore passa in rassegna, con un'ampia esemplificazione e gran numero di citazioni tutti gli argomenti che vengono trattati durante l'insegnamento religioso a cominciare dal Vecchio Testamento per giungere gradatamente all'esposizione della Legge divina ed ecclesiastica. La finezza del sentire, la profondità del pensiero, il vivo senso realistico che pervadono queste pagine fanno sì che la loro lettura sia veramente un godimento spirituale. Sono come un itinerario alla ricerca di Dio in noi, nei nostri atti, nella natura che ci circonda.

Il libro riguarda soprattutto la scuola secondaria, ma è assai utile anche per la scuola elementare. Il maestro vi troverà un'ottima guida, una conferma della sua fede e un'aspirazione a rendersi sempre migliore.

Il libro rappresenta anche un'ottima guida per la preparazione del piano mensile delle lezioni e integra e dà valore anche all'educazione morale e civile.

J. DEWEY: *SCUOLA E SOCIETÀ*. — Ed. « La Nuova Italia », 1949. Pagina 140. L. 350.

Pur non essendo l'opera fondamentale, questo volumetto pone le basi della pedagogia del Dewey. I suoi punti di partenza sono questi: a) l'educazione deve adeguarsi al tempo in cui si attua; b) il pedagogista non deve vedere un alunno ma l'insieme degli alunni; c) l'individuo ha valore in quanto membro di una società; d) non si educa solo per la famiglia, ma soprattutto per la società. Quando il Dewey scrisse questo libro la società industriale si era già imposta in America, aveva rivoluzionato definitivamente il lavoro nel suo aspetto più tipico rendendo meno comune l'artigiano e assai diffuso l'operaio specializzato. Il concetto di lavoro oltrepassa il limite individuale e si inserisce in quello sociale, sia pure limitato ad un numero ristretto di persone. Dewey attua questa stessa rivoluzione nel campo della pedagogia, opponendosi a quella tradizione che guardava solo all'alunno come individuo singolo e non come componente di una società che ha comuni interessi da tutelare e potenziare. Un membro di una società è necessariamente attivo e il suo lavoro non è egoistico, perché non mira a un fine esclusivamente personale, anzi sacrifica l'egoismo per aiutare il compagno più tardo, perché il suo ritardo è di danno alla società. La scuola è dunque una società e va quindi organizzata come una società. In questa organizzazione si trova anche il principio della disciplina e dell'ordine scolastico. Lo ordine mira ad un fine ben determinato che va raggiunto da tutti i ragazzi vivendolo intensamente e non rimanendo passivi. L'attività individuale non viene stroncata anche se in apparenza provoca disordine.

La disciplina non può essere tale da rendere gli alunni spettatori passivi o agenti sotto l'impulso esterno. La loro attività parte dall'esperienza diretta, costituita di fatti che accadono sulla terra. Per questo vede nella geografia l'unità di tutte le scienze. Non concepisce il lavoro come utilità, rappresentata dalla produzione commerciale, ma come assimilazione di tutte quelle nozioni scientifiche,

storiche, geografiche che al lavoro stesso si riferiscono. Quando la scuola farà di ogni ragazzo della società un membro di questa piccola comunità, lo avrà impregnato dello spirito di servizio, e lo avrà provveduto degli strumenti di un effettivo autogoverno, avremo la più profonda e migliore garanzia di una più grande società rispettabile, amabile e armonica. Nella scuola la vita del fanciullo diventa lo scopo che sovrasta ogni altro. Deve imparare? Certamente, ma prima deve vivere, e imparare mediante e in relazione con questa vita. Il fanciullo è già intensamente attivo, e il problema dell'educazione è il problema di come dominare le sue attività per indirizzarle. La direzione, l'uso organizzato le avvia a risultati apprezzabili, altrimenti si disperdono. Se vogliamo classificare gli impulsi che hanno peso nella scuola, li possiamo raccogliere sotto quattro capi. Ci sono gli istinti sociali dei ragazzi come si manifestano nella conversazione e nei rapporti personali. C'è l'impulso a costruire, l'istinto a fare; l'interesse per la conversazione, per la costruzione degli oggetti; per l'espressione artistica. Il ragazzo che possiede una varietà di materiali e di fatti desidera parlare di essi, ed il suo linguaggio diventa più scelto e piano, per il fatto che è controllato e penetrato da cose reali.

L'isolamento della scuola dalla vita consiste in questo: la scuola non utilizza le esperienze che l'alunno reca con sé dal di fuori e che si è procurato in una forma piena e libera; per contro l'alunno non è in grado di applicare nella vita quotidiana quello che apprende a scuola. Il ragazzo porta con sé quel che impara a casa e l'utilizza a scuola ed applica in casa quello che ha imparato a scuola.

Ecco i due grandi punti per spezzare l'isolamento e creare il legame. Qui teoria e pratica sono organicamente congiunte; il fanciullo non fa semplicemente cose, ma si procura altresì l'idea di ciò che fa; ottenendo fin da principio qualche concetto intellettuale che entra nella sua pratica e l'arricchisce; mentre ogni idea trova direttamente e indirettamente, qualche applicazione nell'esperienza ed ha qualche effetto sulla vita

Questo fissa la posizione del libro o della lettura nell'educazione. Povero come surrogato dell'esperienza, esso è della massima importanza per interpretare e ampliare l'esperienza. Il disegno e la musica rappresentano il più alto punto di raffinamento di tutto il lavoro compiuto.

Lo spirito è una realtà in sviluppo, e pertanto essenzialmente in movimento, che presenta fasi distinte di capacità e d'interesse nei differenti periodi. Il fanciullo impara a valutare e a trattare il puro stimolo fisico mediante l'imitazione, la suggestione, l'istruzione diretta e più ancora mediante l'apprendimento indiretto e inconsapevole. E' attraverso i veicoli sociali che egli riassume in pochi anni il progresso che la razza ha compiuto in diversi secoli. Nel capitolo V esamina i principi educativi del Fröbel in modo assai dettagliato, ne mette in risalto la vita piena di attività. Nel VI capitolo mette in risalto la differenza che passa tra occupazione e attività. Nel VII studia lo sviluppo dell'attenzione nei bambini dell'asilo. Nell'VIII esamina il fine della storia nell'insegnamento elementare. Dice infatti: «Troppe sono le domande urgenti riguardanti il presente e quelle che si pongono sulla soglia dell'avvenire per permettere che il ragazzo s'immerga profondamente in ciò che è passato per sempre. Ma questa considerazione non è valida quando si considera la storia come un resoconto delle forze e delle forme della vita sociale.

Questa resta sempre con noi e ad essa non si applica la distinzione di passato e presente. Si tratta sempre di vita, il tempo non ha importanza. Essa mostra i motivi che spingono gli uomini a raggrupparsi e a dividersi e descrive quel che è desiderabile e quel che è dannoso.

Per l'educatore la storia deve essere una sociologia indiretta, uno studio cioè della società che metta a nudo il processo del suo divenire e i modi della sua organizzazione. La storia non deve essere presentata come un'accumulazione di risultati ottenuti o come una nera esposizione di avvenimenti, ma come una poderosa realtà in azione. Studiare la storia non è ammassare informazioni ma adoperare queste per costruire un

quadro vivo dei modi e delle cause delle varie azioni degli uomini dei loro successi e dei loro fallimenti.

Il ragazzo che prende interesse a conoscere il modo in cui gli uomini vissero, gli strumenti che maneggiarono, le invenzioni nuove che fecero, i cambiamenti di vita che furono il prodotto della potenza e agiatezza conseguite, desidera molto ripetere simili processi con la sua azione, rifare gli utensili, riprodurre, i procedimenti e maneggiare di nuovo quei materiali. Poichè si rende conto dei loro problemi e dei loro successi soltanto vedendo gli ostacoli e gli aiuti che la natura offrì loro, il ragazzo porta il suo interesse sui campi e le foreste, gli oceani e i monti, le piante e gli animali. L'interesse storico conferisce un colorito più umano e un significato più ampio al suo stesso

studio della natura. Una valutazione approfondita della vita sociale determina il posto dell'elemento biografico dell'insegnamento della storia. La biografia diventa un organo di studio sociale quando è presentata come un riassunto drammatico di bisogni e conquiste sociali, e se l'immaginazione del ragazzo sa raffigurarsi i difetti e i problemi sociali che richiesero quel personaggio e i modi cui esso fronteggiò le difficili circostanze. La consapevolezza della finalità sociale della storia frena la tendenza a ridurre la storia a mito, novella o pura letteratura.

Chiude il volume una relazione sull'andamento della scuola elementare annessa alla Università di Chicago. Il libro ha più valore storico che didattico ormai.



Il peccato mortale che è in noi e ci impedisce di comprendere il fanciullo è la collera. E come un peccato non si manifesta mai da solo, ma ne trascina altri, alla collera s'unisce un nuovo peccato, utile in apparenza, ma che non è, perciò, meno diabolico: l'orgoglio...

Di fronte alle oscure espressioni dell'anima infantile, la collera e l'orgoglio si intrecciano per formare uno stato complesso, il quale assume una forma precisa, tranquilla, rispettabile: la tirannia.

MARIA MONTESSORI

RELAZIONI SU VARI INSEGNAMENTI

IL COMPORRE NELLE PRIME TRE CLASSI

Dal dialetto alla lingua.

Il comporre rappresenta l'ansia e la gioia di ogni insegnante: l'ansia per la povertà di pensiero che in genere troviamo nei nostri alunni, la gioia per i progressi ottenuti con grande fatica e dopo lungo lavoro. Il comporre ha una difficoltà duplice: di forma e di contenuto. Con molto esercizio e con pazienza si può ottenere in ogni classe una forma buona: ortografia, formazione del periodo, unione logica delle varie frasi. L'insegnante è aiutato, in questo lavoro quotidiano, soprattutto dalla lettura, dall'autodettatura, dalla composizione collettiva e anche dalla dettatura ortografica, quando chi detta è un alunno. Per la forma noi dobbiamo educare l'orecchio, dobbiamo far sentire la musicalità della parola, del periodo, la coordinazione delle parti di una frase, il rilievo assunto da certe parole.

Pur così concepita la forma non è un semplice meccanismo, azionabile a scatto fisso, non è neppure un qualcosa di rigido, ma è invece estremamente duttile, che forma un tutt'uno con il contenuto. La forma non può mai estraniarsi dal contenuto, a meno che non si riduca la composizione a un puro e semplice lavoro di connessione di frasi fatte, sia pur belle ma quanto fredde! Chi scrive deve sentire l'argomento che deve svolgere, deve, in una parola, viverlo, farlo suo. Chi scrive è quindi costretto ad assumere una personalità che lo distingue sempre dagli altri, perchè l'esperienza singola varia da indi-

viduo a individuo. Come si manifesta questa personalità? Semplicemente come il risultato di un'esperienza vissuta. Il fanciullo osserva, e ragiona sulle sue osservazioni facendone il confronto e rilevando le differenze. Questo è un lavoro che fanno tutti i fanciulli anche i più tardi, purchè non siano di una deficienza assai marcata, che si manifesta nell'espressione del linguaggio scritto e parlato. Il fanciullo non ha però un vocabolario vasto, perchè si esprime sempre in dialetto, che è la sua vera lingua, perchè in dialetto pensa e si esprime, mentre nella lingua, salvo rari casi, traduce sempre. Costretto ad esprimersi in lingua il fanciullo riesce misero, povero d'idee, piatto, impersonale, perchè non conosce a sufficienza la lingua e questa sua insufficienza lo porta a evitare la riproduzione di quelle osservazioni dove più evidenti si manifestano le sue lacune linguistiche. In questo caso è opportuno sacrificare, temporaneamente, la lingua per il dialetto. La riproduzione di un modo di dire prettamente dialettale, l'inclusione di parole dialettali permettono al fanciullo di esprimere tutto il suo pensiero. Salviamo così la spontaneità e, nello stesso tempo, abbiamo lo spunto per un gruppo di lezioni a carattere linguistico, volte ad accrescere il vocabolario e ad eliminare le forme dialettali in stridente contrasto con la lingua. Non si dice di eliminare tutte le forme dialettali, alcune, purchè non contrastino con la grammatica e con la sintassi della lingua, devono anzi essere conser-

vate, perchè, eliminando queste, mettiamo in ombra caratteristiche stilistiche e modi di dire che rappresentano forse aspetti notevoli della personalità dei piccoli scrittori. Non si tratta di fare del superealismo o dello snobismo dialettale, si tratta solo di trovare una maggior connessione tra esperienza vissuta ed esperienza linguistica, tra vita e scuola. Inteso così, il dialetto rappresenta il substrato della lingua e non un surrogato di questa. Lentamente il fanciullo si stacca dalla forma dialettale integrale per assumere una forma intermedia tra lingua e dialetto fino ad eliminare di quest'ultimo tutto ciò che contrasta con la lingua. Questa soppianta lentamente il dialetto fino a giungere a prendere il suo posto nella mente infantile. Solo allora noi potremo dire che il fanciullo pensa nella lingua e non nel dialetto.

Ma lasciamo da parte la teoria e vediamo cosa ci conferma la pratica. Riproduciamo per primo la composizione di un ritardato mentale che frequenta la seconda classe. Il compito si presenta con scrittura ordinata e legame logico.

« Lanimale che mi piace più è la capra.

E bianca e nera ma è sempre buona.

Disera molgiamo sempre un litro. Quando andiamo a pascolare la capra viene, sempre a pocarmi e io lo detto no soi il to poca.

Dopo io e soi venuto giù grande corsa la capra, si volta e mi salta con i piedi, sule mes spadules e io ò detto no soi la to cavalette.

Sono rivato a casa e sono andato pgarla qunto sono a pgarla mi da una trusata che mi para fuori dalla porta della stalla. »

La descrizione ha uno sviluppo logico regolare: i periodi si succedono con ordine cronologico e sono strettamente legati gli uni agli altri. Si nota la tendenza a unire due parole: lanimale, disera, lo (= l'ho), e l'uso errato delle vir-

gole. Per quanto riguarda le locuzioni dialettali risulta evidente la povertà linguistica. Scrive infatti molgiamo invece di mungiamo, mes spadules invece di mie spalle; entrambi i termini sono assai comuni nella vita locale e sottolineano appunto la deficienza linguistica. Gli altri termini dialettali italianizzati o riprodotti in vernacolo sono in uso meno comune e non troviamo sempre il corrispondente nella lingua. Infatti bersaglio non rende interamente « poca », perchè questo è un bersaglio particolare imbottito di stracci o di altra materia molle; come pocarmi non è reso completamente da urtarsi. Inesattezze d'espressione notevoli ci sono e precisamente « sono venuto giù grande corsa » omette la preposizione « di » forse per rendere più immediato il pensiero; usa cioè una specie di ablativo assoluto; e « sono andato pgarla » dove pure salta la preposizione. Non conosce l'uso della virgola messa tre parole dopo nel primo caso e due parole dopo nel secondo. Sono appunto queste inesattezze che dimostrano la sua immaturità tecnica, mentre il contenuto, derivato completamente dall'osservazione diretta e vivificato anche da due giudizi nei confronti della familiarità della sua capra, lo dimostra normale. Il lavoro dell'insegnante è stato notevole sia per l'esattezza del periodo e sia, soprattutto, per non aver disseccato la spontaneità con dannose sovrastrutture linguistiche. Se l'allunno fosse stato ossessionato da queste non sarebbe andato oltre il secondo periodo e avrebbe così dimostrato una deficienza che non ha invece.

Alcune alunne hanno voluto fare il loro compito tutto in dialetto, ecco due esempi:

I - Me fradi pascionat in tai gneurs.

In dicembar ale stat el barbe Gino. Ja puartat una scelopute. Lui de joibe quanche no iè scuele al va a giace (caccia) di gneurs. Jar sere al à dite: Zuin dal gneur. Vin zuiat.

Iò eri el gneur e lui al ere el ciaciador. Iò e vevi fat la tane daur dall'armar. Iò no lu ai viodut e lui al à ciolt un asin di blave e mi à tirat, e cusì al à copat el gneur. »

II - El me cianut.

« El me cianut al à i voi blancs, les oreles neres. Di ca e di là al à dos maglutes neres. Al par c'al vei i ocialus. Al è un birichin. Quanche al mangie nol vul che nisun lu disturbi. Se Pierino al va dongie al cianut quanche al mangie guai a lui. El cianut s'irrabie e lu muart. »

Queste due composizioni sono fresche e hanno un'immediatezza saporosa. Sono veramente due quadretti efficaci e pieni di spontaneità grazie alla forma dialettale.

La forma dialettale, anche se non indispensabile, ha fatto sentire una maggiore spontaneità, ha appagato il gusto verso una riproduzione integrale della parlata locale, ha reso il comporre più vicino alla vita. Se il fanciullo, qualche volta, desidera fare un compito in dialetto lo si lasci fare, ci guadagna sempre la sua personalità aprendo gli orizzonti, che in caso diverso gli sarebbero sempre preclusi. Queste composizioni hanno lo scopo di mettere in risalto le possibilità linguistiche e le inevitabili deficienze; nel dialetto c'è più scorrevolezza perchè in questo c'è un possesso espositivo assoluto, mentre nella lingua è invece in via di formazione. Man mano che questa padronanza linguistica s'impone sempre più il dialetto cede alla lingua anche nella formulazione delle frasi in quanto il fanciullo pensa in italiano e non traduce più dal friulano sia pure mentalmente. Se usa qualche termine dialettale lo fa unicamente per raggiungere un maggior ef-

fetto, come si può riscontrare dalla composizione seguente:

« A Dino non piacciono più le arance. »

Ieri la signorina aveva dato da fare un problema col ricavo. Il signor Ciuffettino lo ha fatto, à scritto bene. « Ma anin plancut un poc ». Ha fatto uno sproposito più grande di lui. Questo è il problema: Una mamma aveva comperato 172 arance. Le rivende e guadagna L. 35. Quanto ricava?

Lui ha addizionato le lire con le arance. Come quello che aveva addizionato le mucche con i litri del latte. Sapete dove c'è a mangiare le arance? In ginocchio in mezzo della classe. Che tesoro! »

Concludendo: gli esempi portati dimostrano quanto è stato detto nella premessa; la base dell'insegnamento linguistico deve essere il dialetto lo disse anche il Lombardo Radice non solo limitandosi alla composizione, ma estendendo questo principio anche alla grammatica. Suo è infatti il motto: « Non grammatica razionale ma grammatica nazionale ». Il dialetto deve entrare nella scuola non come un intruso compassionevolmente tollerato, ma come una materia complementare alla lingua in quanto la integra in un primo tempo, per poi ritirarsi quando questa è giunta a sostituirlo interamente. Noi non possiamo render sterile la composizione per un amore strettamente formale e linguistico, prima dobbiamo curare la spontaneità del contenuto e solo quando questa è divenuta veramente personale possiamo curare, in un secondo tempo la forma linguistica.

G. P. Beinat

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA NELLA SCUOLA PRIMARIA E POPOLARE

(dalle "Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale",
di Giuseppe Lombardo Radice)

Il Lombardo Radice, che più d'ogni altro, ha contribuito a divulgare nella scuola l'indirizzo idealistico contemporaneo promosso dal Gentile, partendo dal presupposto dell'unità dello spirito, quindi dell'insegnamento, pone la storia prima fra le materie atte a promuovere l'avviamento del pensiero riflessivo, quali ancora le scienze naturali, la geografia e la matematica, perchè, afferma, essa è inclusa in tutte e tutte le materie sono implicitamente storia.

L'Autore si pone quindi l'interrogativo se si può insegnare la storia ai bambini, e risponde affermando che, intesa nel suo più completo significato, è « materia inaccessibile ad essi. »

Per intendere la storia bisogna possedere una coscienza storica, per formare la quale sono necessari: 1) Un criterio di scelta dei fatti. 2) La loro considerazione ideale e la visione totale del loro svolgimento.

La coscienza storica è il risultato di tutta la cultura, a formarla, come già detto, valgono tutte le materie d'insegnamento; essa è coscienza umana, essendo veramente uomo, colui che si sente parte della vita del tutto e ne trae norma di vita propria.

Ciò si concretizza nel detto « che la storia è maestra della vita ».

Egli non esclude che per il bambino non resti nulla da fare, e ammette che è possibile cominciare a preparare in esso, la coscienza storica, in primo luogo, guidando lo studio delle varie materie scolastiche in modo da esercitare il giudizio storico; secondariamente, iniziando lo studio della storia nella forma adatta alla mentalità infantile, in forma embrionale ma completa, per dar modo che questo ger-

me possa, nella scuola secondaria o nella vita, svilupparsi.

Il Lombardo Radice spiega come preparare la consapevolezza storica nel bambino, inducendolo a considerare ad es. il proprio svolgimento individuale, costituito dal suo passato, sia pur breve, dal presente e dall'avvenire che sogna già.

Il bambino inoltre è cosciente di essere parte d'un tutto: spetta anche qui alla scuola di fargli conoscere questo tutto, come prodotto dell'attività umana e della presente civiltà.

Dalla visione del presente, è facile risalire al passato; dalla comparazione del presente col passato, di cui sussistono ovunque molteplici segni, il bambino si formerà l'idea, di età storiche diverse e dell'evoluzione dell'umanità.

Stabilito questo elementarissimo criterio storico, viene a parlare del contenuto specifico della storia, che dovrebbe aver forma di leggenda e di poema, poichè, come l'umanità primitiva, anche il bambino ama questo genere narrativo.

Il Lombardo Radice condanna il pregiudizio, che la storia va insegnata per episodi e biografie che, staccati dall'epoca cui appartengono, perdono il loro valore storico.

Praticamente, essa sia insegnata tutta in due cicli: Nel primo predomini la preistoria, la storia antica e la medioevale, dove l'elemento fantastico è più accentuato. Nel secondo, da svolgersi nelle ultime classi, va data maggior ampiezza alla storia moderna e alla nostra.

Il libro di testo per l'insegnamento della storia, dovrà essere una raccolta di sussidi, da cui il maestro attingerà la documentazione di quanto viene esponendo.

Dato che lo studio di questa materia, precisa il Lombardo Radice,

deve trarre i suoi primi spunti e concretezza nella storia locale, il maestro deve provvedere a coltivare da sè, lo studio della vita del luogo, ove sorge la scuola.

Passo ora a trattare, rispondendo implicitamente al comandamento del pedagogo, la seconda parte del tema e cioè l'ambiente come spunto di osservazione nell'insegnamento della storia.

Durante la mia permanenza nella sede di Prata, ebbi modo e tempo di conoscere e studiare il paese nel suo aspetto, nella sua gente, usi, costumi, tradizioni, leggenda, storia.

Nel mio lavoro d'indagine mi fu guida preziosa la monografia: «Prata medioevale» di Don Giovanni Puiatti, singolare figura di sacerdote umanista, che nella vicina Puia cura con eguale fervore le anime e le patrie memorie.

Appresi che questo piccolo lembo di terra friulana ha una storia, antica e gloriosa, che si identifica con quella della famiglia feudale dei conti di Prata che ebbe tra i suoi membri, uomini illustri nelle armi, nella magistratura e nella Chiesa e resero il nome di Prata, noto non solo in Italia ma in tutta l'Europa. Del castello feudale che ospitò papi e imperatori, sorgente sulle rive del Meduna nella località oggi denominata Castelat, dell'antico paese che quale branco di pecore pascenti, si stendeva ai suoi piedi, non sussiste che un terrapieno avanzo delle mura perimetrali, la chiesetta di S. Giovanni e l'oratorio di S. Maria dei Battuti.

Colpevole d'aver fieramente resistito alle truppe della repubblica di Venezia, che stavano assoggettando il Friuli, Prata venne distrutta dalle fondamenta e i suoi Signori esiliati; gli abitanti superstiti rifugiatisi nelle ville circostanti diedero origine alla nuova, attuale Prata.

E' facilmente comprensibile che un materiale storico siffatto abbia fornito al mio insegnamento, una

base intuitiva, concretezza, interesse.

Prendendo come punto di partenza la conoscenza della storia locale, la storia della terra ove vive l'alunno, che lo ospita e lo nutre, le gesta di quegli uomini che sono i suoi avi e di cui conserva nelle vene il medesimo sangue, ho potuto destare la sua curiosità, il suo interesse, ottenerne la partecipazione attiva; la storia non gli si rivelò, come un groviglio di date e fatti estranei al suo mondo, al suo io, ma cosa viva, palpitante, reale.

Partendo dalla storia locale, ottenni non soltanto l'interessamento degli alunni, ma la collaborazione delle famiglie. I vecchi del luogo, completano le nozioni apprese in scuola dal fanciullo con le loro personali notizie così, come le hanno sentite dalla viva voce dei padri. L'alunno le riporta in classe, recando in tal modo alla lezione dell'insegnante, il valore d'una testimonianza.

Ripetono i nonni ai nipoti questo proverbio: «Prata de la gran cintura - che dei Veneziani no ga paura. - Ma i Veneziani i ga una peata, - che in due giorni i disfarà Prata, - e i ghe l'ha fata.»

Il luogo che fu area dell'antico castello, gli avanzi archeologici, le superstiti chiesette feudali, sono meta di proficue passeggiate scolastiche e testimoniano al fanciullo, l'esistenza di età storiche diverse. Il disegno completa le nozioni apprese. Sotto la mano del bimbo, il castello di Prata sorge dalle sue rovine, sulla sagoma di quello vicinore di Porcia o di una stampa del testo, la conoscenza del luogo lo completa, lo anima. Sotto vi scrive: Questo è il castello di Prata.

Così facendo egli fonde passato e presente, colma le distanze e le lacune, nell'unità dell'atto creativo.

Le zolle ricoprono ora ubertose le rovine dell'antico maniero, ma alla stagione della semina quando il vomere volta al sole le zolle, il

giovin villano curvo sul timone, vede ancora affiorare dalla terra bruna frammenti di sassi, relitti d'un mondo che fu. Il corso dei suoi pensieri muta: le ombre dei padri vengono a popolare la piana fecondata dalla sua fatica, gli danno la sensazione della continuità della stirpe. E' il mio passaggio su questa terra, ei mormora. La sua umanità ne sarà rafforzata e sentirà imperioso il dovere di trasmettere integro ai figli quel patrimonio materiale e spirituale, che con la vita gli commisero i padri.

Questo in confuso sarà il tenore

dei suoi pensieri, ed è merito della storia avervelo addotto.

Dall'insegnamento della storia locale mi è stato facile guidare il mio alunno, all'apprendimento della storia, della più grande patria, l'Italia, perchè, dirò con lo storiografo, «è impossibile parlare di una parte di una unità qualsiasi, senza tener conto del tutto da cui essa parte dipende».

Prata di Sopra

giugno 1949

Arcangela Molinari Scaramuzza



Tiranno, l'adulto, nel suo orgoglio si rende capace di creare tutto ciò che esiste nel fanciullo. E' lui che lo rende intelligente, buono, pio; che gli dà il modo di entrare in relazione con l'ambiente, con gli uomini, con Dio. Dura impresa!

Per rendere il quadro completo, gli nega di esercitare una tirannia. Vi fu mai un tiranno che abbia confessato di sacrificare i suoi sudditi?

MARIA MONTESSORI

DA LIBRI E RIVISTE

LA SCUOLA RURALE COME EDUCAZIONE ALL'APERTO

Sul numero 5 di « *Tecnica dell'insegnare* », anno IV, il Marcucci tratta, da par suo, un argomento particolarmente importante per le scuole rurali: « *La scuola rurale nella educazione all'aperto* ». Trovo opportuno seguire le sue osservazioni per trarne quindi le inevitabili conseguenze nel campo didattico e organizzativo.

« Dovrebbe ritenersi pleonastico parlare di scuola rurale e di educazione all'aperto, in quanto è proprio per fanciulli di famiglie che trascorrono la loro vita all'aperto che la scuola rurale è istituita. Eppure, nulla di più chiuso, di più angusto, di più contrastante col mondo ampio e libero che ne circonda, con l'attività lavorativa e con le abitudini delle genti rurali, è, nella quasi totalità dei casi, quella scuola, costretta fra ottuse pareti, mal finestrata, male aereata, male arredata, allogata in case d'affitto, in una delle tante umili abitazioni. E anche quando la Casa della scuola è in un edificio apposito, anch'essa s'incastra fra le abitazioni civili senza un respiro di verde e di spazio attorno a sé ».

C'è anche da noi un notevole contrasto tra le esigenze biopsichiche degli alunni e la loro aula. In troppi paesi delle nostre vallate di montagna e in pianura vi sono aule che allontanano gli alunni dalla scuola anziché attirarli ad essa. In troppe aule non entra il sole, il cortile scolastico è ridotto ai minimi termini, perchè le amministrazioni comunali mirano soprattutto ad abbellire il paese col locale scolastico e perciò non lo erigono alla periferia, ma nel centro del paese. Queste scuole sono per gli scolari piccole prigioni e il maestro

una specie di tiranno che li costringe all'immobilità in un luogo, che per loro, è come un letto di Procuste.

I fanciulli della nostra campagna amano il sole, l'aria libera, desiderano che il loro occhio spazi sulla distesa dei loro campi e prati, che segua il corso del ruscello, il verde cupo ondeggiante della foresta, vogliono sentire il cinguettio degli uccelli, il fischio del vento, il mormorio delle acque e delle fronde, i vari suoni di cui è sempre piena la campagna. Vogliono tutto questo perchè la loro vita esige così, perchè questi sono i loro amori, perchè su queste cose hanno esercitato la loro diuturna esperienza, perchè infine è il loro mondo attraverso il quale il maestro può penetrare nel loro cuore, onde educare ed istruire veramente.

« Quale mortificazione al corpo e allo spirito non deve gravarlo, lui tutto moto ed esercizio muscolare, nella quasi immobilità del banco scolastico, piegato alla meccanica mentale del leggere, dello scrivere, del conteggiare, dell'imparare, troppo spesso a memoria, aride nozioni di geografia, di scienze, di storia? Non senza motivo è la sua riluttanza ad andare a scuola; il considerare l'andarvi un immeritato castigo ».

Ma l'accedere a queste scuole non è considerato un castigo solo dagli alunni, sono anche gli insegnanti che considerano, e per altro motivo, queste scuole come una punizione e non vi dedicano quindi quelle cure necessarie e mirano solo a evadere da questi luoghi. Per fortuna ora si vanno man mano riducendo e speriamo che possano scomparire definitivamente.

te. Ci sono anche da noi insegnanti che sentono profondamente la loro missione, che sanno trasformare la loro misera aula d'occasione in una stanza accogliente per i fiori di cui è ornata, per le illustrazioni che alunni e maestro hanno saputo comporre con lavoro concorde, e c'è poi la vita all'aperto, la gioia di andare a studiare il fenomeno sul posto, la messa in valore, attraverso lo studio, dei lavori dei loro genitori. Queste sortite all'aperto ridanno la vita ai muscoli, stimolano l'osservazione, incitano la ricerca individuale, costringono i più restii ad esprimere anche le loro osservazioni e i loro giudizi. Quando tutti rientrano in classe non sentono più il peso dell'ombra che vi incombe, avvertono l'importanza e la necessità di questa misera stanzetta dove tutti i loro pensieri, tutte le loro osservazioni, tutto il loro mondo può essere portato sulla carta sotto forma di disegno o di composizione. Troppo spesso chi insegna nei paesetti sperduti al piano o in montagna dice che sono esseri selvatici che non sanno esprimersi sulle cose per lui solo più comuni; avvicinatevi alla loro vita uscendo assieme dall'aula e chiedete a loro spiegazioni su quanto vedete e vi accorgerete che quella mancanza d'espressione non esiste in quanto dipendeva dalla mancata familiarità con l'argomento imposto a loro.

«Il mondo vegetale, principale attributo dell'aperto scolastico, con le sue alberature, i fiori, le coltivazioni, quanti fenomeni e quante leggi fisiche, chimiche, biologiche, geologiche non presenta in modo palmarie, meglio che non lo facciano le letture e le lezioni, tanto più se in conseguenza del lavoro e della ricerca degli stessi alunni, così desiderosi di agire, di osservare, di conoscere? Quanto, nel mondo con le sue forme e i suoi colori, non seduce ed induce a considerare le cose con occhio attento e compiaciuto, onde il senso dell'ordine, del-

l'equilibrio, dell'armonia genera, a sua volta, quel senso estetico che guida mente, occhio e mano a riprodurre in disegni colorati la delicatezza di un fiore, la grazia di una foglia, il lussureggiante frondeggiare di un albero? Quanta divina geometria in questa vita vegetale! E così, della vita del mondo animale che su quel lembo di terreno scolastico si svolge, dal verme che striscia sotterra agli insetti che ronzano sulle foglie e sui fiori, agli uccelli che fanno intorno voli e salutano col canto la benedetta luce del giorno, a quegli animali che l'industria opera dell'uomo ha addomesticato per gli usi e i consumi della sua esistenza? Un altro campo di studio, di osservazioni, di esercitazioni è quello del cielo e dell'atmosfera; il giro del sole e il corso delle stagioni, la direzione dei venti, il variare della temperatura, le formazioni e le precipitazioni idriche; il tutto, collegato coi fatti della vita delle piante e degli animali e con quello dell'uomo nei suoi lavori, nelle sue industrie, nelle sue esplorazioni, nei suoi viaggi, dà ragione più immediata anche delle relazioni fra popolo, e popolo, donde tante vicende storiche, ora tristi ora liete; donde il cammino della civiltà. Il libro, il gran libro della Natura, è lì aperto, seducente ed istruttivo, più di qualsiasi testo di lettura o sussidiario; tutte le esercitazioni degli alunni vi trovano applicazione, da quella principale del lavoro a quella speciale e riflessa della composizione, del calcolo, del disegno».

Nella scuola rurale non può esistere che educazione all'aperto, perchè questa pervade tutta la vita degli alunni e dell'ambiente; attuare in campagna la così detta educazione libresco vuol dire inaridire la vena spontanea che gorgoglia dall'anima di questi piccoli contadini che ancora non hanno imparato ad odiare la loro terra, che sentono la bellezza della vita all'aperto, che gioiscono intima-

mente per l'interessamento per i loro lavori, umili sì, ma quanto necessari per la vita della nazione. Ma si dirà: e il maestro è sufficientemente preparato a far tutto questo? Risponde il Marcucci:

«L'insegnante. Tutto è nelle sue mani e nel suo animo; egli è il re di questo piccolo mondo.

E qui mi sia concesso dire che, ove questi abbia ricevuto una seria ed appropriata istruzione professionale e sia stato scelto senza le attuali facilonerie e concessioni, ma con severo esame, non abbisogna di speciale preparazione per

essere il ministro di una educazione all'aperto; la sua cultura, il suo valore, gli apprestamenti ambientali, lo rendono un adatto educatore per la educazione all'aperto. Lo sia con tutte le virtù, i compiti, le responsabilità che essa richiede; sia egli ben preparato nella necessaria specifica cultura, e lo sia anzitutto nello spirito; intenda ed ami questo mondo rurale con le sue salutari fatiche, ma anche coi suoi fascini; comprenda ed ami i suoi alunni piccoli e adulti; sia compreso della grandezza sociale, umana e nazionale della sua missione.

ALUNNO E DIDATTICA

L'insegnamento non è il fine della scuola nè esaurisce i compiti della scuola. Il fine della scuola è l'educazione del cittadino alla quale l'insegnamento dà un suo cospicuo contributo.

Perchè l'insegnamento abbia il massimo del rendimento esso deve giungere all'allievo nel modo più idoneo alla recezione dell'allievo, tenuto conto del suo terreno biologico, costituzionalmente diverso, nelle varie fasi dell'età evolutiva.

A questo fine due vie da percorrere si presentano al legislatore: accettare e prescrivere nella scuola i principi della scienza biopedagogica, ormai ampiamente ed utilmente collaudata; preparare l'insegnante a fare l'insegnante avendo il sicuro possesso di una didattica capace di esercitare quella paternità umanistica e spirituale, entro cui il programma si fa carne e sangue dell'alunno. La scuola avendo per suo fine l'educazione, deve possedere una pedagogia e una didattica che diano all'insegnamento i mezzi di penetrazione profonda nel discepolo e nell'insegnante accrescano autorità e capacità.

L'insegnante secondario giunge

oggi alla cattedra senza alcuna preparazione specifica all'insegnamento, sperimentando in corpore vili della scolaresca.

La riforma, che già prevede corsi Universitari di preparazione all'insegnamento, deve proporsi, prima di tutto, di orientare l'insegnante a conoscere l'alunno, nella sua concreta realtà. Se la scuola ha per suo fine la educazione del fanciullo è di evidenza solare che primo suo dovere è quello di conoscere il fanciullo, come entità viva e concreta realtà. Non diverso metodo segue l'agricoltore avveduto quando si accinge ad educare a frutto un suo o altrui terreno. La conoscenza determina interesse ed amore; automaticamente germina una didattica consapevole e obiettiva, che si fa con ogni allievo, come la paternità si fa con ogni figliuolo. La pedagogia cessa di essere ancella della filosofia e si fa veramente scienza viva dell'educazione dell'uomo; abbandona le dottrine astratte di metodi che non si fanno anima del maestro, finchè il maestro non li abbia sentiti come un suggerimento che gli venga dalla sua diretta esperienza, che solo può es-

sergli offerta dalla conoscenza biologica e psicologica dell'alunno.

Il problema del metodo sta nella possibilità di dare all'insegnante i mezzi idonei di indagine e di conoscenza dell'alunno così da consentire che il maestro si faccia con ciascuno. Quando si abbiano questi insegnanti, la scuola assumerà lineamenti pedagogici e didattici, fondati sulla concreta personalità dell'alunno; sarà la nuova scuola.

E sia detto per inciso: inutile pretendere che in ogni insegnante ci sia la vocazione. Questo poteva accadere quando la scuola era il privilegio di un ceto abbiente e al suo fabbisogno erano sufficienti poche centinaia di insegnanti che la carriera della cattedra avevano scelto per inclinazione. Oggi gli alunni sono milioni e gli insegnanti sono centinaia di migliaia. La carriera d'insegnamento è tra quelle che più immediatamente danno ai giovani ed alle ragazze una sistemazione ed un guadagno; fatto questo non trascurabile, che influisce nella scelta in modo notevole anche se le attitudini e la vocazione non sono evidenti. Questa situazione è quella che è, senza possibilità di mutamento; di conseguenza non è sulla vocazione che si deve fare affidamento; ma su una preparazione dell'insegnante che riempia il vuoto della vocazione o la integri e potenzi.

La conoscenza dell'allievo sarà anche la base per la scelta dei programmi, la dosatura e la distribuzione di essi, per gli orari e per ogni altro problema relativo alla istruzione e all'educazione. Sarà l'alunno a suggerire le sue possibilità di ricezione, e come e quando; sarà l'alunno a fissare l'azione che attorno a lui la scuola deve svolgere. La scuola sarà tanto più idonea al suo compito quanto più ascolterà quei suggerimenti.

Sarà la scuola dell'alunno, la scuola nuova nella quale l'alunno con la sua umanità, la sua spiritualità, la sua concreta realtà, gui-

derà l'azione educativa che lo riguarda, con la mediazione dei propri maestri.

I tempi sono ormai maturi perchè si abbia una riforma che porti il problema del ragazzo e prepari maestri che possiedono le chiavi di quel problema, attraverso una adeguata e tempestiva preparazione.

La pedagogia conosce i danni che derivano alla formazione della personalità dell'educando, da parte di metodi astratti che decadono praticamente in formule aprioristiche e dogmatiche. Oggi la pedagogia è vita; è biopedagogia. Un vasto movimento di liberazione, iniziatosi con la coscienza dell'autonomia dell'educazione, nei tempi moderni, al quale hanno partecipato pedagogisti come Montaigne, Fénelon, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Aporti, ha preparato la pedagogia moderna che negli ultimi venticinque anni, ha riconquistato il suo oggetto ed ha sostituito alla norma astratta, la realtà concreta, la ricerca paziente e attenta, l'osservazione dei fatti.

E' avvenuto che la personalità viva dell'individuo — educando ha sostituito l'astratta creatura — idolo della pedagogia dogmatica. Percorrendo queste strade la pedagogia si è riallacciata allo spirito dei fondatori della scienza moderna, Leonardo e Galileo. Essa giunge alla teoria attraverso l'esperienza che le detta i concetti per l'esigenza di capire l'esperienza che rimane la sede della verifica di quei concetti.

Entreremo nel merito di questi nuovi orientamenti al momento opportuno e intanto per il lettore sia sufficiente sapere che in questa direzione la Commissione Nazionale d'inchiesta ha espresso il suo autorevole parere.

Michele M. Tumminelli

Dal settimanale di cultura «*Idea*» (che si pubblica in Roma, via del Corso, 18) diretto da PIETRO BARBIERI.